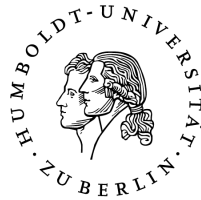


**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 52**



**Carola Steffens-Meiners**

**Spielräume von Programmplanung am Beispiel  
der Evangelischen Erwachsenenbildung**

**ISSN (Print) 1615-7222**

**ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenpädagogik/  
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.  
Berlin 2016

### **Angaben zur Autorin**

Steffens-Meiners, Carola M.A.

e-Mail: [carola.steffens@online.de](mailto:carola.steffens@online.de)

Herausgeberinnen der Reihe  
*Erwachsenenpädagogischer Report*  
Humboldt-Universität zu Berlin  
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

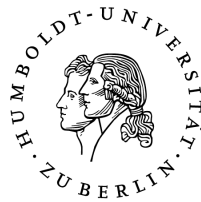
Prof. Dr. Wiltrud Gieseke  
Prof. Dr. Aiga von Hippel  
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin  
Tel.: (030) 2093 4136  
Fax: (030) 2093 4175  
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:  
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin  
Technische Abteilung  
Unverkäufliches Exemplar

**Humboldt-Universität zu Berlin**

**Erwachsenenpädagogischer  
Report**

**Band 52**



**Carola Steffens-Meiners**

**Spielräume von Programmplanung am Beispiel  
der Evangelischen Erwachsenenbildung**

Berlin 2017

**ISSN (Print) 1615-7222**  
**ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*



## Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Einleitung.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2. Theoretische Grundlagen.....</b>                                 | <b>8</b>  |
| 2.1 Programme und Programmforschung.....                               | 9         |
| 2.2 Programmplanung .....  | 10        |
| 2.2.1 Programmplanungshandeln als vernetztes Planungshandeln .....     | 13        |
| 2.2.2 Planungshandeln und Bildungsmanagement .....                     | 15        |
| <b>3. Forschungsstand und Forschungsfeld .....</b>                     | <b>17</b> |
| 3.1 Evangelische Erwachsenenbildung und ihr Bildungsverständnis.....   | 17        |
| 3.2 Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V..... | 19        |
| 3.3 Mitglieder, Vorstand und Zweck des Vereins .....                   | 19        |
| 3.4 Forschungsstand .....  | 20        |
| <b>4. Empirischer Teil .....</b>                                       | <b>22</b> |
| 4.1 Programmanalyse.....   | 22        |
| 4.1.1 Methodisches Vorgehen .....                                      | 22        |
| 4.1.2 Fachsystematische Kategorien.....                                | 24        |
| 4.1.3 Profiltragende Bereiche .....                                    | 25        |
| 4.1.4 Abgleich der profiltragenden Bereiche.....                       | 27        |
| 4.1.5 Kategorien nach lebensweltlichen Schwerpunkten .....             | 29        |
| 4.1.6 Kategorien nach Veranstaltungsformen .....                       | 32        |
| 4.1.7 Zusammenfassung .....  | 33        |
| 4.2 Qualitative Interviews.....  | 34        |
| 4.2.1 Vorgehensweise .....   | 34        |
| 4.2.2 Programmplanung in der Praxis .....                              | 35        |
| 4.2.3 Felder der Programmplanung.....                                  | 38        |
| 4.2.4 Profilbildung als Herausforderung .....                          | 42        |
| 4.2.5 Herausforderungen in der Programmplanung .....                   | 44        |
| 4.2.6 Zusammenfassung .....  | 47        |
| <b>5. Fazit und Ausblick .....</b>                                     | <b>49</b> |

|           |                                   |           |
|-----------|-----------------------------------|-----------|
| <b>6.</b> | <b>Quellen und Literatur.....</b> | <b>51</b> |
| 6.1       | Quellen.....                      | 51        |
| 6.2       | Literatur.....                    | 52        |

**Bisher erschienene Themen der Reihe:**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Erwachsenenpädagogischer Report.....</b> | <b>55</b> |
|---|-----------|

## 1. Einleitung

Die Erwachsenenbildung stellt ein heterogenes Feld innerhalb der Bildungslandschaft dar. Es lässt sich nach Träger, Rechtsstatus, Angebot und weiteren Merkmalen eine Vielzahl verschiedener Einrichtungen unterscheiden, welche diese Weiterbildungslandschaft kennzeichnen (vgl. Nuissl/Brandt 2009, S. 27). Daraus ergibt sich ein breites Spektrum an Weiterbildungsangeboten, dessen Diversität sich wiederum in der Vielfältigkeit der Programmplanung niederschlägt. Im Gegensatz zur schulischen Bildung oder Berufsausbildung gibt es in der Erwachsenenbildung keine curricularen Strukturen. Die Programmplanung erfolgt somit nicht nach einem allgemeingültigen Schema.

Verschiedene Faktoren nehmen hier Einfluss auf die Angebots- und Programmplanung. Gleich an erster Stelle sei hier das Ziel genannt, neue Bedarfe und Bedürfnisse zu erschließen, deren Analyse, Interpretation und Einbindung erhebliche Auswirkungen auf die Programmgestaltung haben können. Als weiterer Faktor, den die sich zunehmend verändernde Weiterbildungslandschaft berücksichtigen muss, seien finanzielle Kürzungen genannt, von denen dieser Bereich betroffen ist. Weiterbildungsangebote werden dabei häufig von entsprechenden Förder- bzw. Finanzmitteln bestimmt. Die notwendig anfallenden administrativen Aufgaben übernehmen die Leiter/innen und Programmplaner/innen der Weiterbildungsinstitutionen, die in zunehmenden Maße wie Unternehmer/innen agieren und deren Aufgabengebiete sich dementsprechend verändert haben. Wenn man von Programmplanungshandeln spricht, dann geht es um ein vernetztes Handeln, welches sich sowohl auf die Arbeit innerhalb der Weiterbildungsinstitution als auch auf Abstimmungsprozesse, Suchbewegungen und Öffentlichkeitsarbeit außerhalb der Institutionen bezieht (vgl. Gieseke 2008, S. 58). Letztere müssen aufwendig durchdacht und professionell wieder in die internen Abstimmungsprozesse eingearbeitet werden. Dabei können sich betriebswirtschaftliche und pädagogische Ansätze überlagern, wobei sie aber nicht vermischt, sondern „intelligent aufeinander“ (ebd., S. 59) bezogen werden sollten. Bei einer stärkeren Akzentuierung der institutionellen Interessen, die selbstständige und autonome Handlungsfreiräume der pädagogischen Mitarbeiter/innen voraussetzt, wird von einem „kooperativen Management“ (ebd., S. 59) gesprochen.

Ziel dieser Arbeit ist es, das Programmplanungshandeln von Erwachsenenpädagog/innen/en exemplarisch am Beispiel einer evangelischen Erwachsenenbildungseinrichtung näher zu betrachten. Welche Handlungsspielräume haben Programmplaner/innen? Wird den Mitarbeiter/innen/n eigener kreativer Freiraum zugestanden, um Entwicklungen voranzutreiben? Welche Einflüsse und Prozesse spiegeln sich in diesen Programmen besonders wider? Ist eine unabhängige Programmplanung möglich?

Gieseke (2000) hat in ihrer Studie „Programmplanung als Bildungsmanagement?“ jene Faktoren induktiv herausgearbeitet und beschrieben, von denen Programmplanung abhängig ist und die Einfluss auf diese nehmen. In diesem Zusammenhang hat sie das Modell des vernetzten Planungshandelns entwickelt, das sie später weiter präzisiert hat. Auf dieses Modell wird auch in dieser Arbeit im weiteren Verlauf detaillierter eingegangen und seine Grundzüge erläutert. Schon jetzt sollen aber einige Fragen genannt

werden, die sich daraus ergeben: Haben sich im vernetzten Planungshandeln bis zum jetzigen Zeitpunkt Änderungen ergeben? Welche Aussagen können in Bezug auf das Ansteuern der von Gieseke identifizierten Wissensinseln gemacht werden? Das Schema zum Planungshandeln und Bildungsmanagement dient darüber hinaus als Grundlage, um zu erschließen, inwiefern sich Bildungsmanagement und Programmplanung bedingen, aber auch je eigene pädagogische Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung darstellen (vgl. Gieseke 2000, S. 335). Welche Auswirkungen haben Managementaufgaben auf die Programmplanung? Welchen pädagogischen und professionellen Spielraum hat dabei die Programmplanung? Wie beeinflussen Managementaufgaben die Tätigkeit der pädagogischen Mitarbeiter/innen? Schließlich soll auch nach Schwerpunkten in der Programmplanung gefragt werden. Wo liegt das Profil der untersuchten Einrichtung und inwiefern nehmen die Programmplanung und die Aktivitäten der Leiter/in Einfluss auf die Profilbildung der zu untersuchenden Einrichtung?

Das Untersuchungsziel soll über zwei perspektivische Zugänge erreicht werden. Zum einen erfolgt eine Programmanalyse zum Evangelischen Bildungswerk Westfalen und Lippe e.V. (EBWWEST) für das Jahr 2014. Die Ergebnisse werden teilweise mit den Befunden einer Programmanalyse zur Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) von Heuer und Robak (2000) abgeglichen, die aus der erwähnten Studie von Gieseke u.a. entnommen wurde und die Jahre 1996 und 2001 behandelt (Gieseke 2000). Zum anderen werden zur Beantwortung der Leitfragen qualitative Interviews mit einer leitenden Mitarbeiterin des Bildungswerks und mit zwei Planerinnen dieser Einrichtung ausgewertet.

Die Arbeit widmet sich zunächst dem theoretischen Hintergrund der Fragestellung, indem die Begriffe Programme und Programmforschung näher erläutert werden (Kapitel 2.1.). Daran anschließend wird die Programmplanung thematisiert (Kapitel 2.2.). Da das empirische Erkenntnisinteresse dieser Arbeit den Handlungsspielräumen von Erwachsenenplaner/innen/n gilt, wird in Kapitel 2.2.1. das Modell des vernetzten Planungshandelns grundlegend erläutert und im Anschluss daran das Schema des Planungshandelns und des Bildungsmanagements in Institutionen vorgestellt (Kapitel 2.2.2.). Kapitel 3 umreißt den Forschungsstand und das Forschungsfeld. Hier wird u.a. das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. vorgestellt, welches als exemplarisches Beispiel für die Erwachsenenweiterbildung dienen soll. Daraufhin werden in Kapitel 4 die empirischen Ergebnisse der Programmanalyse und der qualitativen Interviews präsentiert. Abschließend erfolgt im 5. Kapitel ein Resümee der Ergebnisse.

## **2. Theoretische Grundlagen**

Die vorliegende Arbeit will Handlungsspielräume in der Programmplanung von Erwachsenenplaner/innen/n und Leiter/innen/n aufzeigen. Dazu ist es gleich zu Beginn notwendig, die Begriffe Programm und Programmforschung zu bestimmen. Die Programmplanung ist substanziell für diese Untersuchung, wobei hier insbesondere das Modell des vernetzten Planungshandelns von Gieseke (2000, 2003) als grundlegend für die Beurteilung der Handlungsspielräume von Planer/innen/n gesehen wird. In diesem Konzept, das im Anschluss ausführlich dargelegt wird, spielt das Verknüpfen von Wis-



sensinseln eine zentrale Rolle. In einem weiteren Schritt wird das Bildungsmanagement thematisiert, um zu untersuchen, in welchem Maß Programmplanung und Bildungsmanagement Bezug aufeinander nehmen. Hier können die Arbeiten von Gieseke (2000, 2008) ebenfalls als Grundlage dienen. Zudem werden in Kapitel 2.2.2 empirische Erkenntnisse einer Studie von Robak, die „Mechanismen von Managementhandeln“ (Robak 2004, S. 14) untersucht, aufgegriffen und vorgestellt. Eine zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist es nämlich, inwiefern Managementaufgaben die pädagogische Planungsfreiheit beeinträchtigen. Dies soll anschließend im empirischen Teil genauer erörtert und untersucht werden.

## 2.1 Programme und Programmforschung

Weiterbildungseinrichtungen veröffentlichen und verbreiten ihre Angebote mit Hilfe von Programmen. Diese stellen den Untersuchungsgegenstand der Programmforschung dar (vgl. Käßlinger 2008, Abs. 1 und 3). Programme sind für die Bekanntmachung von Angeboten in der Erwachsenenweiterbildung unerlässlich, denn sie informieren einerseits über Lehr- und Lernveranstaltungen, andererseits repräsentieren sie die Weiterbildungseinrichtung nach außen. Programme liegen oft in gedruckter Form vor als Handzettel, Broschüren oder ähnliches. Immer häufiger werden sie per Internet veröffentlicht, so dass sie als digitales Dokument wie etwa eine PDF oder in anderer Form einseh- und abrufbar sind. Programme sind in die Zukunft gerichtet und stellen ein Bildungsversprechen an die möglichen Zielgruppen dar (vgl. Nolda 2003, S. 212; Nolda 2010, S. 293). Sie unterbreiten also eine Offerte an potentielle Teilnehmer/innen oder Adressat/en/innen. Immer mehr ist zu beobachten, dass sie über sachliche Information hinaus beabsichtigen, Neugierde zu erwecken, Lust zur Teilnahme zu vermitteln und/oder einladend zu wirken. Das geschieht in Form von Texten, Inhaltsangaben, aber auch durch beigeordnete Bilder. Programme bilden somit ein Marktinstrument, mit welchem die Weiterbildungseinrichtungen versuchen, die möglichen Interessierten zum/zur Bildungsteilnehmer/in zu machen (vgl. Käßlinger 2008, Abs. 4). Festzuhalten ist also: *„[Die] Erstellung [von Programmen] gehört zum erwachsenenpädagogischen Planungshandeln“* (von Hippel 2011, S. 224).

An der Art der Gestaltung und den Inhalten der Ankündigungen lassen sich darüber hinaus das Lehr- und Bildungsverständnis des Bildungsanbieters sowie seine Vorstellung von Adressat/innen/en erkennen (vgl. ebd., S. 225). Politische, finanzielle oder gesellschaftliche Veränderungen schlagen sich ebenfalls in der Programmgestaltung nieder und können daran abgelesen werden:

„Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmungen, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionelle Handelnde. Über das Programm repräsentieren sich die Institutionen“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46).

Programme werden immer wieder durchdacht, verändert und in internen Abstimmungsprozessen mit dem pädagogischen Personal einer Weiterbildungseinrichtung ange-

passt. Dabei spielen die Interessen der Teilnehmer/innen eine wichtige Rolle, denn deren Bedürfnisse und Ansprüche fließen in die Abstimmungsprozesse der Angebots- und Programmplanung mit ein (vgl. Gieseke 2005, S. 43). Die Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung basiert auf professionellem, pädagogischem und didaktischem Planungshandeln. Einerseits spiegelt dieses die Trägerinteressen wider, andererseits entsteht es durch Abwägung verschiedenster Belange, welche auf Angebot und Nachfrage beruhen und institutionsspezifisch berücksichtigt werden (vgl. Gieseke/Opelt 2005, S. 43; Heuer/Robak 2000).

Vergleicht man Programme und Angebote einer Bildungseinrichtung über einen längeren Zeitraum, ermöglicht dies, Veränderungen, Wandel und Bildungsverläufe erforschbar und beschreibbar zu machen. Die Analyse bietet einen Einblick in die Bildungspraxis, denn über die bereits erwähnte Repräsentation der Institution erkennt man die Routine einer Weiterbildungseinrichtung und ihre Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt (vgl. Käßpflinger 2008, Abs. 7). Programmanalysen bieten darüber hinaus die Möglichkeit, die Breite der Weiterbildung aufzuzeigen und, rückgebunden an die jeweilige Institution, ihre Bedeutung hervorzuheben. Unter Bezugnahme auf gezielte Fragestellungen dienen sie nicht zuletzt dazu, Stärken und Schwächen einer Bildungseinrichtung sichtbar zu machen. Ihr distanzierter Blick hilft dabei, Stellen zu identifizieren, die möglicherweise verbesserungswürdig sind (vgl. Fleige 2014; Gieseke 2003, S. 8f.):

„Programmforschung zeigt empirische Wirklichkeit auf. Programmanalysen sind IST-Stands-Analysen und stellen den Trennstrich zwischen bildungspolitischen Interessen und Absichtserklärungen sowie faktischer Bildungsarbeit und dem Nachfrageverhalten der Teilnehmer/innen dar. Sie heben über die Identifikation des Vorhandenen das Fehlende und zu Verändernde hervor“ (Börjesson/Zimmermann 2008).

Darüber hinaus stellen Programmanalysen für Planer/innen die Chance dar, über die Betrachtung eines anderen Programms Anregungen oder Vergleichsbeispiele für die eigene Programmgestaltung zu erhalten (vgl. von Hippel 2011, S. 225). Bei durchstrukturierten Angeboten lassen sich Schwerpunkte erkennen, welche die Anbieter/innen setzen und die unterschiedlichen Prinzipien folgen (vgl. Gieseke 2003).

Programmanalysen erleichtern es, die Angebote bei Bedarf neu zu strukturieren und weiterzuentwickeln. Damit bieten Programmanalysen einen

„zweiten Erkenntnisansatz für die Programm- und Angebotsebene und lassen sich auf bestimmte Fragestellungen wie regionale und institutionsformenspezifische Auswertungen beziehen“ (Fleige 2014).

Sie können bei der Qualitätssicherung und -entwicklung hilfreich sein und schließlich eine gezielte Förderung ermöglichen.

## **2.2 Programmplanung**

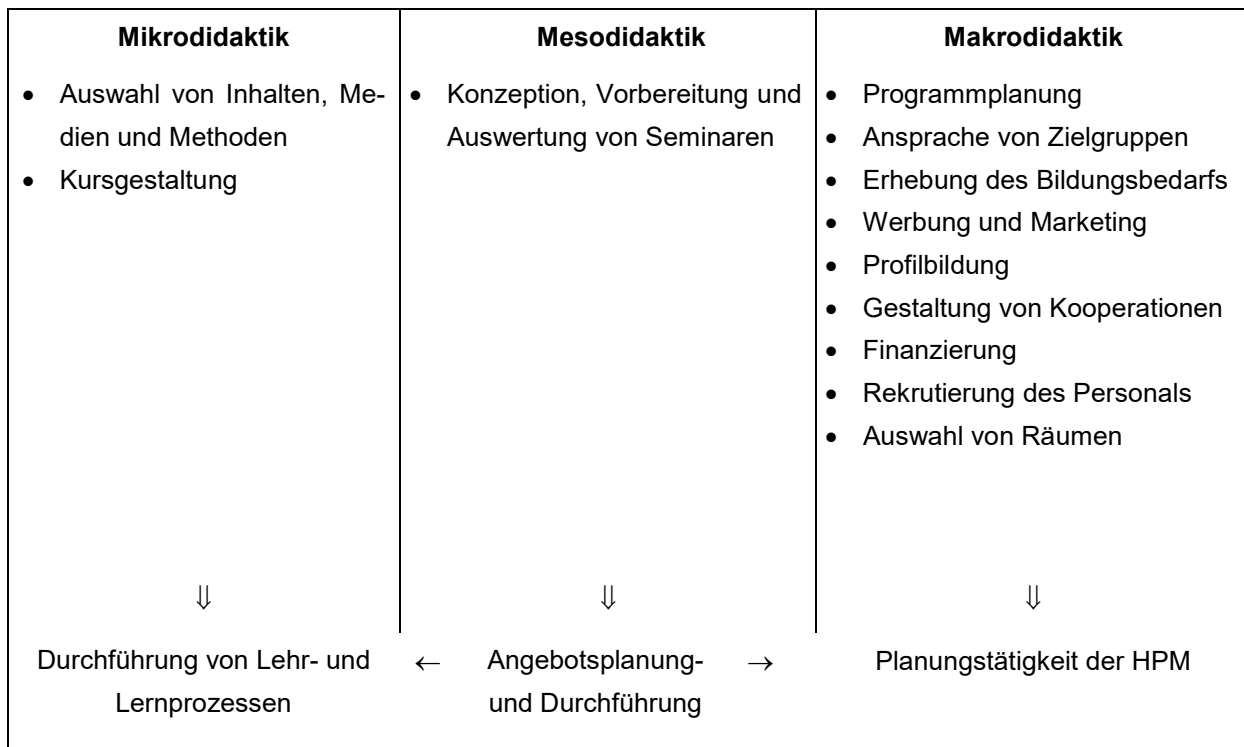
Programmplanung ist ein Haupttätigkeitsfeld von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen, das durch Aktivitäten wie Kursankündigungen, Öffentlichkeitsarbeit, Kurstitel finden, Kurskonzepte diskutieren usw. bestimmt wird. Sie mündet letztlich in der Erstel-

lung eines Programmangebots. Durch die Bündelung von Angeboten und die Ausrichtung anhand einzelner Kategorien kann man das Profil einer Bildungsinstitution erkennen, wobei es hier auch regionale Unterschiede zu berücksichtigen gilt (vgl. Gieseke 2000, S. 75 und Meisel 2003, S. 101).

Programmplanung kann als Handeln verstanden werden, welches auf der Wechselwirkung von Angebot und Nachfrage beruht. Es müssen ständig neue Entscheidungen getroffen werden, so dass Planungshandeln kein statischer Prozess ist. Die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter (HPM) erstellen wiederholt Jahresprogramme, so dass sie routinierte Abläufe entwickeln. Trotzdem muss Planungshandeln immer wieder neuen Gegebenheiten angepasst werden. Politische Veränderungen, soziale Entwicklungen und demografischer Wandel sind nur einige Punkte, die es immer wieder neu zu berücksichtigen gilt. Hierzu werden Einzeltätigkeiten in verschiedenen Kontexten durchgeführt, denn gerade das Zusammenführen, Verbinden und Bündeln diverser Handlungsschritte kennzeichnet pädagogisches Handeln. Im Ergebnis entstehen gut durchdachte Bildungsangebote, die zudem Erkenntnisse über die Teilnehmer/innen/interessen berücksichtigen und gleichzeitig das solidarische Prinzip einberechnen.

Um die Orientierung an den individuellen Interessen der Lernenden zu gewährleisten, wird bei den Planer/innen/n professionelles pädagogisches Handeln vorausgesetzt. Professionalität bezieht sich hier auf die pädagogische Tätigkeit der Erwachsenenbildner/innen und ihre Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, systematisch und methodisch zu arbeiten. Auf den Menschen bezogene Handlungen werden auf hohem wissenschaftlichen Niveau vollzogen, wobei sie vernetzt und angepasst erfolgen sollen (vgl. Gieseke 2011, S. 385f.).

Reich-Claassen und von Hippel (2011, S. 1004) analysieren die Angebots- und Programmplanung aus einer anderen Perspektive, indem sie verschiedene didaktische Handlungsebenen unterscheiden (siehe Abb. 1). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Begriffe der Angebots- und Programmplanung oft synonym verwendet werden, aber nicht dasselbe bezeichnen. Angebotsplanung stellt eher eine untergeordnete Form der Programmplanung dar (vgl. Reich-Claassen/von Hippel 2011, S. 1004). Als Trend der letzten Jahre ist hier zu beobachten, dass es bei Kursleiter/innen, die allein auf mikrodidaktischer Ebene tätig waren, nunmehr Verschiebung zu Handlungen auf makrodidaktischer Ebene gibt. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter/innen (HPM) häufig auch Kurse durchführen. Es findet also eine „Entgrenzung“ (ebd., S. 1004) der Tätigkeiten statt.



**Abb. 1** Didaktische Handlungsebenen (Eigene Darstellung nach Reich-Claassen/von Hippel 2011, S. 1004)

Angebotsplanung als konzeptioneller Teil, ist eher der Mikro- und Mesoebene zuzuordnen. Dazu gehören auch eine Bedarfsanalyse und die Einbettung in den gesellschaftlichen Bildungsbedarf. Ebenso wichtig ist das Feststellen von Bildungsbedürfnissen Erwachsener. Programmplanung ist im Gegensatz hierzu eher der Makroperspektive zuzuordnen. Hier findet die Koordination und Durchführung von Angeboten statt (ebd., S. 1003-1004).

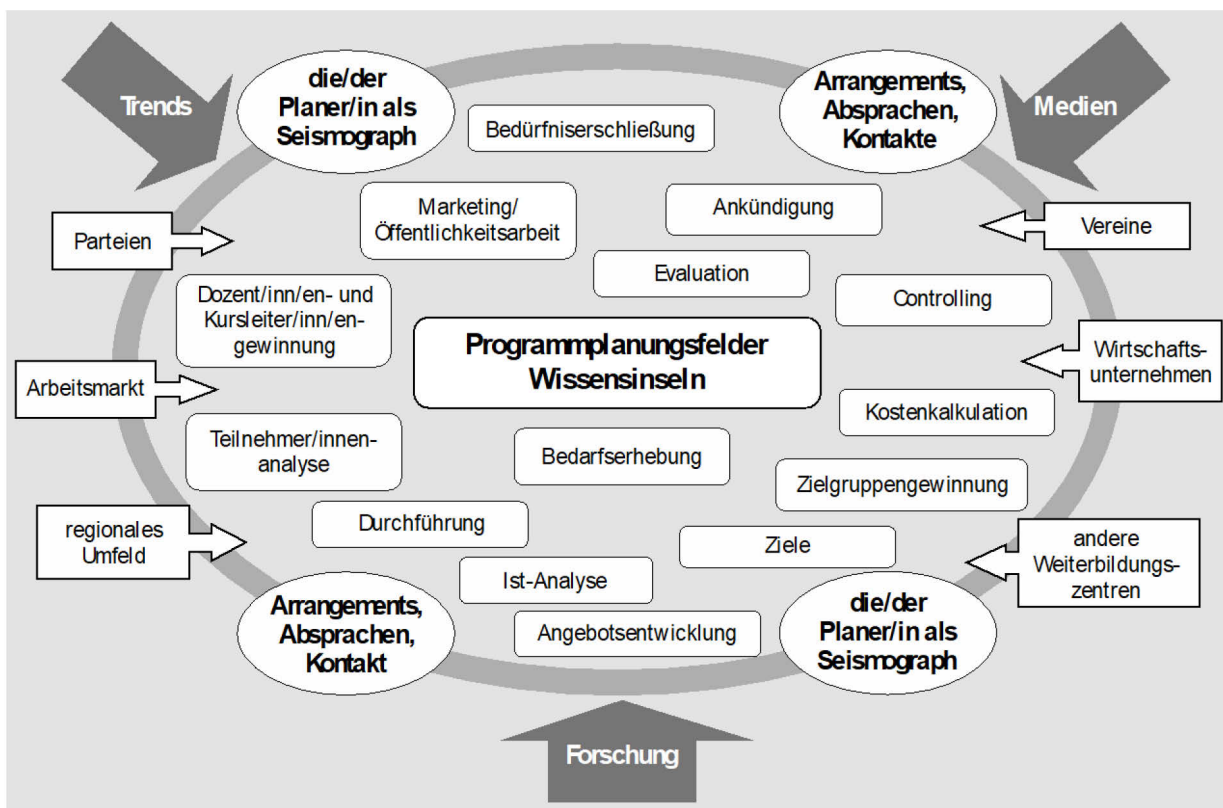
Bedarfs- und Bedürfniserschließung bilden die Grundlage der Programmplanung. Dabei ist es für die betreffenden Einrichtungen existenziell wichtig, Bedarfe zu erforschen und Bedürfnisse zu schaffen (vgl. Meisel 2003, S. 101). Die Bekanntmachung von Weiterbildungsprogrammen kann den Bedarf bei potentiellen Teilnehmer/innen/n wecken. Auch die Evaluation von bereits stattgefundenen Veranstaltungen dient der Bedarfsermittlung (vgl. Reich-Claassen/von Hippel 2001, S. 1004). Tatsächlich stellt sich die Feststellung eines Bedarfs als komplexe Aufgabe dar, da es sich um keine fest bestimmbar Größe handelt (vgl. Schlutz S. 38ff.). Daher sind die Fragestellung und die Art des Verfahrens, welches bei der Bedarfsermittlung zur Anwendung kommt, von erheblicher Bedeutung. „*Weiterbildungsbedarfe haben also etwas mit unterschiedlichen Perspektiven, Verwertungs- und Nutzungsinteressen zu tun*“, stellt Gieseke (2008, S. 30) fest. Wenn sie diese Erkenntnis auch im Umfeld der beruflichen Weiterbildung gewonnen hat, so lässt sich diese dennoch auf die Weiterbildung in öffentlichen Institutionen übertragen.

### 2.2.1 Programmplanungshandeln als vernetztes Planungshandeln

Aufbauend auf den bisherigen Überlegungen soll im Folgenden das Modell des vernetzten Planungshandelns von Gieseke (2000), das als grundlegend für diese Arbeit angesehen wird, näher erläutert werden. Wie bereits zuvor erwähnt, ist Planungshandeln für Planer/innen *„neben der Programmrealisierung das inhaltliche erwachsenenpädagogische Kernstück der Tätigkeit“* (Gieseke 2000, S. 75). Beispielhaft für den Ansatz ist eine Studie von Gieseke und Gorecki (2000), die verschiedene Perspektiven verschränkt und untersucht, welches Wissen und welche Kompetenzen bei Planer/innen/n notwendig sind und welche Handlungen diese vollziehen, um Programme zu planen. Von besonderem Erkenntnisinteresse war dabei, welches Verständnis die professionell Handelnden vom Planungshandeln haben, welche Funktionsabläufe vollzogen werden, wie Planungshandeln erfolgt und in welchem Ergebnis es mündet (vgl. Gieseke 2000, S. 12f.).

Die Hauptfunktion der Programmplanung stellt die Kommunikation dar. Abstimmungsprozesse finden über telefonische Absprachen, Mitarbeitergespräche usw. statt. Innerhalb der Handlungsabläufe ergeben sich immer wieder neue Wege, Planungsabfolgen zu erschließen. Die kommunikativen Wege müssen ständig geändert und angepasst werden, um alle Einflüsse zu berücksichtigen, aufeinander zu beziehen oder auch auszuschließen. Das Programm entsteht somit durch Zusammenarbeit mehrerer Personen, es ist nicht das Produkt einzelner Mitarbeiter/innen. In komplexen Angleichungsprozessen werden die Ziele der Handelnden, der Institutionen und des Umfelds abgestimmt, aufeinander bezogen und angepasst (vgl. Gieseke 2002, S. 210). Diese Anpassungsstrategie und die dadurch entstandene Vernetzung kann als Angleichungshandeln verstanden werden, das in einem gut entwickelten Programm mündet (vgl. Heuer/Robak 2000 S. 201ff., Gieseke/Gorecki 2000 und Gieseke 2008, S. 49).

Es lässt sich feststellen, dass die Entwicklung eines Programms nicht nach einem bestimmten Schema abläuft. *„Programmplanung erfolgt [...] passgenau“* (Gieseke 2008, S. 58). Die einzelnen Arbeitsschritte, um ein Programm zu realisieren, bezeichnet Gieseke (2000, S. 329; 2008, S. 56f.) als *„Wissensinseln“*. Sie unterscheidet hier 13 Planungsschritte, wobei dieses Modell später noch um das Element 'Durchführung' erweitert wurde (siehe Abb. 2). Für die Planer/innen ist es entscheidend, für jedes Element professionelles Wissen und pädagogische Kompetenzen zu haben. Nicht alle Planungsebenen werden bei der Erstellung eines Angebots gleichermaßen durchlaufen. Der professionelle Handlungsmoment besteht vielmehr darin, eine signifikante Auswahl an Wissensinseln zu treffen, die entsprechend dem Angebot angesteuert und verknüpft werden. *„Für jedes Angebot kann sich eine andere Verknüpfung als optimierte Planung erweisen“* (Gieseke 2008, S. 58). Um ein Angebot effektiv zu gestalten, gilt es darüber hinaus, über seine Vervollkommnung und Reduktion zu entscheiden. Wenn unterschiedliche Konzeptionen differenzierter Abstimmungsprozesse bedürfen, kommt es zu verschiedenen Planungswegen, die je nach Angebot variieren. Dieses bedarfsgerechte und flexible Kombinieren der Handlungsschritte sowie deren immer wieder neue Verknüpfung stellen vernetztes Planungshandeln dar (vgl. ebd., S. 57f.).



**Abb. 2** Skizze zum vernetzten Planungshandeln (Gieseke 2008, S. 57)

Besser verdeutlichen lassen sich die einzelnen Handlungsschritte anhand einiger fiktiver Beispiele. Ein etablierter Kurs, welcher wiederholt wird, da er sich in der Vergangenheit bewährt hat (z.B. „Gymnastik für Senioren“) bedarf einiger organisatorischer Schritte bezüglich Raum, Zeit, Kursleiter, etc. Eine Bedarfserhebung und Bedürfniserschließung entfällt, da diese Komponenten bereits bekannt sind. Auch Schritte wie z.B. die Zielgruppengewinnung oder Kostenkalkulation fallen weg. Um ein neues Angebot zu planen, bedarf es im Gegensatz dazu der Bedarfserhebung, der Dozent/en/innensuche, der Ankündigung usw., so dass diverse Abstimmungsprozesse anfallen. Die notwendigen Wissensinseln sollen dabei begründet und absichtsvoll verbunden werden. Der/die Planer/in übernimmt in diesem Zusammenhang eine Seismografenfunktion, die durch das Ausbalancieren von äußeren Einflüssen wie Trends, politischen Gegebenheiten oder regionalen Bedingungen bestimmt wird (vgl. Gieseke 2003, S. 198). Die seismografische Funktion hängt dabei nicht nur von den bewusst gesteuerten Handlungen der Planer/innen ab, sie beinhaltet auch die emotionalen und emphatischen Momente, in denen es darauf ankommt, ein 'Gespür' für die Situation zu entwickeln. Konzeptionell greift Gieseke an dieser Stelle auf den Handlungsbegriff von Joas (1996) zurück, der auf die Passgenauigkeit von Aktiva und Passiva verweist (vgl. Gieseke 2003, S. 198).

## 2.2.2 Planungshandeln und Bildungsmanagement

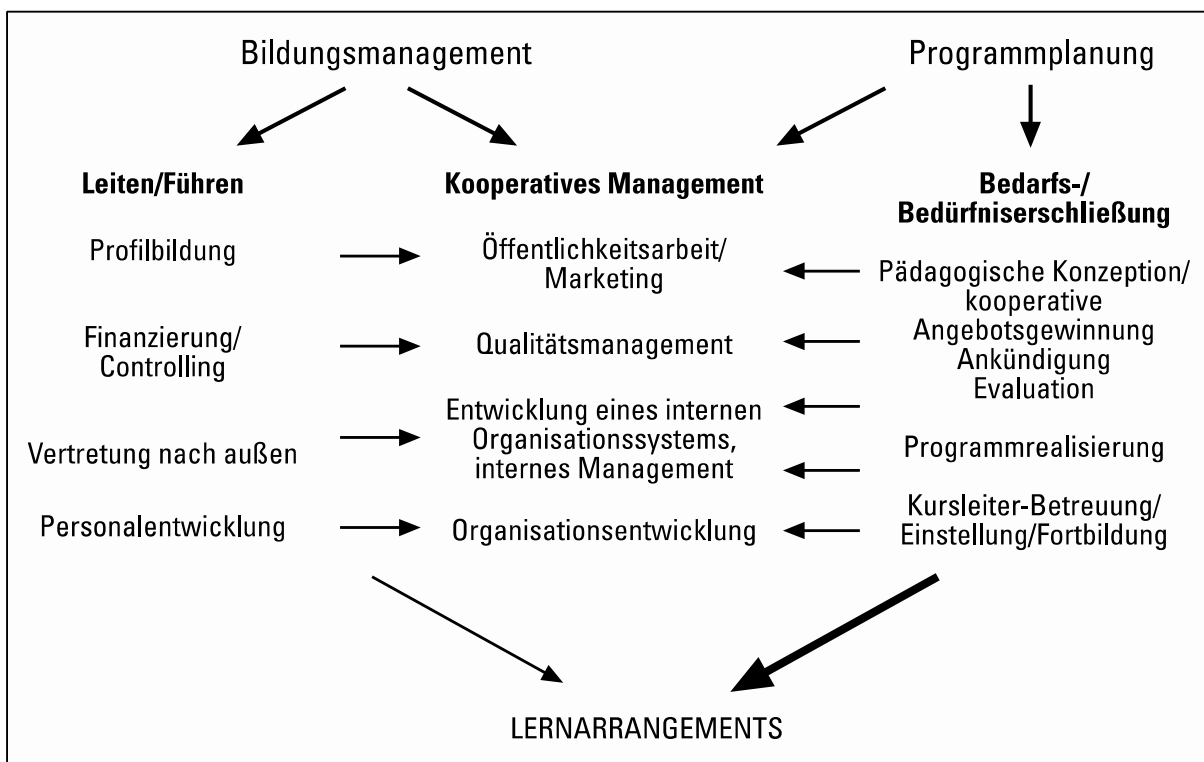
Der Begriff des Bildungsmanagements wird in der Erwachsenenbildung ungefähr seit den 1990er Jahren genutzt und stand anfangs im Kontext der betrieblichen Weiterbildung. Das mag daher rühren, dass der Begriff des Managements hier bereits im Zusammenhang mit der Unternehmensführung verbreitet war. Insofern implizierte der Managementbegriff zunächst eher einen betriebswirtschaftlichen Rahmen, wobei die wirtschaftliche Seite thematisiert und die Organisation und Gestaltung von Abläufen in einem Unternehmen im Vordergrund stand (vgl. Robak 2004, S. 25). In der Erwachsenen- und Weiterbildung beschreibt der Begriff heute meist das *„Handeln für die Aufgaben der Leitung, der Programmplanung und des Lehrens und Lernens“* (Robak 2004, S. 70) als organisierende Größe. Während sich Programmplanung hauptsächlich auf die Berücksichtigung von Interessen der Teilnehmer/innen konzentriert, legt das Bildungsmanagement den Fokus eher auf eine *„kund/en/innenorientierte Präsentation der Programme“* (Gieseke 2003, S. 195). Trotzdem bedingen sich beide Herangehensweisen gegenseitig. Besonders zum Tragen kommt dieses Abhängigkeitsverhältnis bei geringen finanziellen und personellen Ressourcen (ebd., S. 193).

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Strukturen von Weiterbildungsinstitutionen in zunehmenden Maß verändert. Sichtbar wird dies nicht zuletzt daran, *„dass immer mehr Einrichtungen eine eigenständige Rechtsform annehmen“* (Meisel 2003, S. 99). Damit verbunden sind wachsende Möglichkeiten für inhaltliche Fokussierungen, aber auch veränderte, betriebswirtschaftlich ausgerichtete Organisationsstrukturen (ebd., S. 99). Mitarbeiterzusammensetzung und Marktfähigkeit sind nur zwei Punkte, die in diesem Rahmen ein verändertes Controlling innerhalb der Einrichtungen bedingen. Wie bereits erwähnt, sind die Ursachen für diese zunehmenden Managementaufgaben darin zusehen, dass die öffentliche Finanzierung der Weiterbildung rückläufig ist. Eine Mischfinanzierung aus öffentlichen Geldern und Teilnehmer/innen/gebühren ist allerdings aufwändig zu überwachen und bedarf einer betriebswirtschaftlich ausgewogenen Planung. Eine Fokussierung auf Teilnehmerfinanzierung, bildungspolitische Förderprogramme und Kostenoptimierung lässt wirtschaftliches Denken und Handeln unumgänglich erscheinen. Hinzu kommen neue strategische Herausforderungen wie ein vernetztes, institutionsübergreifendes Handeln. Das sind arbeitsintensive Tätigkeiten, die zwar Zeit und Engagement der Mitarbeitenden erfordern, aber ohne eingehendere Untersuchung kaum wahrgenommen werden (vgl. Robak 2004, S. 183). Erschwerend kommt dabei noch hinzu, dass die zu managenden Aufgaben oft von Personen ausgeführt werden, die zwar professionelle pädagogische Kompetenzen besitzen, bei den planenden und disponierenden Aufgaben jedoch 'Neuland' betreten (vgl. Arnold 2003, S. 85). Den Arbeitsbereich des Managements verantworten nämlich hauptsächlich die pädagogischen Mitarbeiter/innen und Leiter/innen (vgl. Robak 2004, S. 70ff. und Fleige 2011, S. 62ff.).

Beim professionellen Bildungsmanagement kommt es darauf an, dass nicht nur die äußeren Bedingungen, sondern eben gerade auch die pädagogisch-planerischen Seiten berücksichtigt werden, die auf den Bedürfnissen, Interessen und Zielen der Lernenden beruhen (vgl. ebd., S. 92). Robak (2004, S. 339) hält in ihrer empirischen Analyse die folgenden Aufgabenbereiche des Managements fest:

- Organisationsstrukturelles Management und Organisationsentwicklung
- Überinstitutionelles Vernetzungsmanagement
- Marketing/Öffentlichkeitsarbeit
- Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung
- Selbstmanagement
- Personalentwicklung/Personalführung
- Finanzielles Management
- Qualitätssicherung
- Projektmanagement

Angesichts dieser Aufgabenbereiche lässt sich konstatieren, dass Bildungsmanagement u.a. Einfluss auf die Entwicklung, Organisation und Vermarktung bzw. Repräsentation einer Institution hat. Gleichzeitig bildet es aber ein eigenes Handlungsfeld (vgl. ebd., S. 339). Inwiefern Programmplanung und Bildungsmanagement Bezug aufeinander nehmen, voneinander abhängen und/oder sich gegenseitig bedingen, stellt Gieseke in einem Schema dar (vgl. Abb. 3).



**Abb. 3** Schema zum Verhältnis von Programmplanung und Bildungsmanagement (Gieseke 2003, S. 194 nach Gieseke 2000, S. 335)

Die Darstellung verweist auf die Aufgabenteilung der beiden Bereiche einerseits und die Aufgabenüberschneidungen andererseits. Letzteres bezeichnet Gieseke auch als kooperatives Management, wie sie an anderer Stelle noch einmal präzisiert:



„Wenn institutionelle Ziele intern transformiert werden sollen oder bestimmte Programmschwerpunkte mit dem institutionellen Gewicht nach vorne geschoben werden und damit für die Öffentlichkeit präsenter sein sollen, oder wenn interne Organisationsentwicklung beschrieben werden soll, sprechen wir von einem kooperativen Management, weil diese Aufgaben ebenso wenig linear durch Anweisung zu lösen sind, sondern einer permanenten Rückkopplung durch die Mitarbeiter/innen bedürfen.“ (Gieseke 2008, S. 59)

Ähnlich sieht dies auch Fleige (2011, S. 62), die Bildungsmanagement als *„disponierende Tätigkeit [...] der Lernkulturgestaltung“* definiert. Sie verweist darauf, dass das Management die Angebots- und Programmplanung mitbestimmt und beeinflusst sowie eine steuernde Funktion bei der Erstellung und Planung von Programmheften übernimmt (vgl. ebd., S. 62 und Robak 2004, S. 263). Pädagogisches Planungshandeln kann folglich nicht entkoppelt vom Managementhandeln gesehen werden. Demgegenüber ist aber zu betonen, dass es hier nicht zu einer Durchmischung oder Durchsteuerung kommen darf, da dies die Profilbildung einer Erwachsenenbildungseinrichtung verhindern würde. Stattdessen kommt es darauf an, zwischen Planen und Managen Gemeinsamkeiten zu finden, die es dann auszuhandeln gilt. Sie sind *„intelligent aufeinander zu beziehen“* (Gieseke 2008, S. 59). Auch wenn beide Tätigkeiten oftmals von einer Person ausgeführt werden, ist die begriffliche Trennung und das Bewusstsein über die unterschiedlichen Anforderungsprofile trotzdem unerlässlich (vgl. ebd. S. 59; Gieseke 2000, S. 334; Robak 2004, S. 350 und Fleige 2011, S. 62f.).

### **3. Forschungsstand und Forschungsfeld**

#### **3.1 Evangelische Erwachsenenbildung und ihr Bildungsverständnis**

Die evangelische Kirche zählt zu den größten Anbieterinnen offener, staatlich geförderter Erwachsenenbildung in Deutschland. Grundsätzlich sind deren Bildungsangebote für alle Menschen unabhängig ihrer Konfession oder Religion zugänglich. Die EEB ist als anerkannter freier Träger fester Bestandteil der öffentlichen Erwachsenenbildung und bündelt organisiertes Lernen in Trägerschaft und Verantwortung von Institutionen der evangelischen Kirche. Die öffentliche und kirchliche Trägerschaft bestimmt dementsprechend ihren Handlungsspielraum.

Christlicher Glaube und Bildung nach evangelischem Verständnis stellen eine Einheit dar (vgl. Elsenbast/Fischer/Schöll/Spenn 2008, S. 7f.). Das Bildungsverständnis der evangelischen Kirche setzt deshalb Chancengleichheit für allgemeine Bildung, berufliche Bildung und lebenslange Fortbildung voraus. *„Bildung ist [...] ein elementares Menschenrecht und eine Schlüsselressource der Zukunft“* (EKD 2006, S. 78). Bildung ist für die evangelische Kirche somit essentiell und zukunftsorientiert. Religiöse Mündigkeit und Urteilsfähigkeit kann nur mit Hilfe von konsequenter Bildungsarbeit erreicht werden. Der evangelischen Kirche kommt es dabei auf Bildungsmöglichkeiten für alle Bürger/innen unabhängig ihrer sozialen Herkunft, ihrer geistigen Voraussetzungen oder ihrer Generationszugehörigkeit an (vgl. EKD 2009, S. 33-39). Bildung ist für die evange-

liche Kirche selbstverständlich, zumal sie sich selbst als Bildungsinstitution bezeichnet, da christlicher Glaube und Bildung nach evangelischem Verständnis untrennbar zusammengehören. Darüber hinaus sieht sie Bildung als menschliches Grundrecht an, das Menschen befähigt, für sich selbst zu handeln und ihre Individualität zu entwickeln. Dabei spielt, wie bereits erwähnt, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit eine wichtige Rolle (vgl. Elsenbast 2008, S. 8-11; Seiverth 2011).

Die evangelische Erwachsenenbildung erfolgt vor dem Hintergrund eines christlichen Menschenbildes. Dabei betont die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), dass Bildung religiöse Bildung ist (vgl. EKD 2006, S. 78 und Elsenbast/Fischer/Schöll/Spenn 2008, S. 12). Die Bildungsangebote nehmen zwar Bezug auf die Interessen der Teilnehmer/innen, sollen ihnen aber gleichzeitig Orientierungshilfe in der Lebensgestaltung, Aufklärung und Hilfe zur Alltagsbewältigung bieten. Angebote können z.B. die Qualifikation zum Ehrenamt in Verbindung mit religiöser Bildung, Exkursionen, Studienreisen und interreligiöse Themen umfassen. Evangelische Bildung beruht auf dem Selbstverständnis einer bürgerlichen Aufklärung sowie christlichen Wertevermittlung (vgl. Heuer/Robak 2001, S. 118).

Um Öffentlichkeit zu gewährleisten, unterhält die Evangelische Kirche Akademien, Tagungshäuser, Bildungswerke und Diakonien, um gezielte Bildungsangebote unterbreiten zu können. Wichtig für das Bildungsverständnis der evangelischen Kirche ist dabei ein breites Angebot an Bildungsoptionen und ausgewogener, sich ergänzender Möglichkeiten formaler, non-formaler und informeller Lernaktivitäten (vgl. Elsenbast/Fischer/Schöll/Spenn 2008, S. 13). In diesem Kontext fordert die EKD nicht zuletzt die Aufwertung informellen Lernens. Sie betont, dass auch das gemeinsame Lesen von biblischen Texten und deren Besprechung ein wichtiger Teil von Weiterbildung ist, da hier zahlreiche Kompetenzen wie sprachlicher Ausdruck oder soziale Kompetenzen gefördert werden. Erst die Unterscheidung von formaler, non-formaler und informeller Bildung bietet die Möglichkeit, zahlreiche Bildungsaktivitäten aufzuzeigen, die sonst kaum als Bildung wahrgenommen würden (vgl. EKD 2009, S. 72f.).

Maßgeblich gerahmt wird die EEB durch die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) als Träger der öffentlichen Erwachsenenbildung. Sie übernimmt die bildungspolitische Interessenvertretung und hat dabei großen Einfluss auf die Professionalisierung der EEB. Die DEAE hat den Ausbau von Qualifizierungsmaßnahmen für Erwachsenenbildner/innen, deren Weiterbildung und Ausbildung u.a. mit voran getrieben. Ein weiterer wichtiger Schritt zur Professionalisierung von EEB waren Überlegungen und die Beauftragung von Forschungsprojekten zur Ergründung von notwendigen Qualifizierungen für Nicht-Hauptamtlichen-Mitarbeiter/n/innen. Ein wichtiges Projekt war hierbei „Die Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“ (Bergold/Gieseke/Hohmann/Seiverth 2000) und die Begleituntersuchung des vorgenannten Modellversuchs (Gieseke 2000) welche maßgeblich für vorliegende Arbeit ist. Darüber hinaus wirkte die DEAE an der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems mit, welches evangelische Bildungseinrichtungen verhelfen soll, sich weiter am Bildungsmarkt zu etablieren und die Schnittstelle zwischen kirchlichen und öffentlichen Bildungshan-

den bildungstheoretisch mit seiner Professionalität zu begründen. Die DEAE fordert die Einführung und Entwicklung eines Berufskonzepts für pädagogisches Personal, um damit die Qualität in der Erwachsenenbildung stetig zu verbessern. Evangelische Erwachsenenbildung und ihr Bildungsverständnis ist demnach geprägt von ihrer wissenschaftlichen Begründung, vom Anspruch nach Professionalisierung und der stetigen Qualitätsverbesserung (vgl. Fleige 2011, S. 85-86, Seiverth/Fleige 2014 und Bergold/Gieseke/Hohmann/Seiverth 2000).

### **3.2 Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V.**

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V., dessen Weiterbildungsprogramm mit Hilfe einer Programmanalyse und dreier qualitativ geführter Interviews untersucht wurde. Der Verein wurde im Jahr 1975 gegründet und übernimmt zusammen mit seinen Mitgliedern aus der Lippschen Landeskirche und der Evangelischen Kirche von Westfalen die Aufgaben der Evangelischen Erwachsenenbildung. Der Verein orientiert sich dabei an den biblischen Traditionen und betreibt unter dem Namen „Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe“ (EBWWEST) eine Weiterbildungseinrichtung nach dem Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Auftrag des Vorstandes des Vereins leitet ein/eine Geschäftsführer/in die Bildungseinrichtung, der/die gleichzeitig verantwortlich für die Programmplanung und das Gesamtprogramm der evangelischen Erwachsenenbildung der Weiterbildungseinrichtung ist (vgl. ebwwest).

Der Verein hat sich zum Ziel gesetzt, gleichermaßen Frauen und Männer durch Weiterbildungsangebote zum lebensbegleitenden Lernen und zur Bewältigung des Arbeitslebens zu stärken. Dabei handelt es sich beispielsweise um Angebote zur Entfaltung der Persönlichkeit, aber auch um Inhalte, welche ein soziales und verantwortungsbewusstes Miteinander in der Gesellschaft fördern. Darüber hinaus sollen Veranstaltungen zu Glaubens- und Existenzfragen stattfinden (vgl. ebwwest, Präambel). Das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. erhielt 2013 das dritte Mal in Folge das Gütesiegel des Gütesiegelverbunds Weiterbildung. Der Verein richtet seine Bildungsarbeit an den Qualitätsstandards dieses Verbundes aus, dessen zentrales Anliegen die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen ist.

Die evangelische Erwachsenenbildung unterhält in Westfalen und Lippe zurzeit insgesamt 31 Regionalstellen, wobei eine davon die zentrale Geschäfts- und Studienstelle des Vereins ist. Diese zahlreichen Bildungsanbieter decken die evangelische Erwachsenenbildung im gesamten Raum Westfalen und Lippe ab. Die Regionalstellen setzen in ihren Bildungsangeboten dabei verschiedene, regionsspezifische Schwerpunkte.

### **3.3 Mitglieder, Vorstand und Zweck des Vereins**

Das EBWWEST hat als eingetragener Verein Rechtsfähigkeit erlangt. Seine Mitglieder sind Bildungsträger der Kirchenkreise bzw. der Landeskirche und freie evangelische Werke und Verbände. Als ordentliche Mitglieder sind juristische Personen des öffentli-

chen oder privaten Rechts wie evangelische Gebietskörperschaften oder Ämter, Werke und Einrichtungen zugelassen, die auf landeskirchlicher, regionaler oder kreiskirchlicher Ebene Erwachsenenbildung im Sinne des Weiterbildungsgesetzes NRW betreiben. Diese Einrichtungen haben Stimmrecht innerhalb des Vereins. Außerordentliche Mitglieder, die in fördernder oder beratender Funktion ohne Stimmrecht aktiv sind, können Einzelpersonen sowie juristische Personen, Einrichtungen usw. werden. Über die Aufnahme von Mitgliedern entscheidet der Vorstand mit einer Zweidrittelmehrheit der abgegebenen Stimmen.

Die zentralen Organe des Vereins sind der Vorstand und die Mitgliederversammlung, welche mindestens einmal im Jahr einberufen wird (vgl. Satzung des Vereins). Der Vorstand, der den Verein nach außen vertritt, setzt sich aus der/dem Vorsitzend/en/m, dem/der Stellvertreter/in, der/dem Vorsitzenden/m des Pädagogischen Beirats, fünf Beisitzer/inne/n, je ein/er/m Vertreter/in der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche und dem/der Geschäftsführer/in zusammen. Beratend gehören dem Vorstand je ein/e Vertreter/in der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche, der/die stellvertretende Geschäftsführer/in und ein/e Vertreter/in aus dem Vorstand des Evangelischen Familienbildungswerkes Westfalen und Lippe e.V. an (vgl. ebd.).

Der Verein verfolgt vordergründig keine eigenwirtschaftlichen Zwecke, sondern dient der Förderung der Erwachsenenbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Bereich der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche (vgl. Satzung des Vereins). Um dabei seine hohen Qualitätsstandards zu halten und sich ständig weiterzuentwickeln, verfügt der Verein über einen pädagogischen Beirat, der aus maximal zwölf Personen besteht und in den Vertreter/innen verschiedener Mitgliedsorganisationen des Werkes gewählt werden. Dieser unterstützt den Vorstand und berät den Verein bezüglich Diskurs, Konzeption und Praxis der Erwachsenenbildung. Weiterhin kann der pädagogische Beirat Empfehlungen für Schwerpunktsetzungen in der evangelischen Erwachsenenbildung sowie für Fragen der Professionalisierung und Fortbildung der Erwachsenenbildner/innen geben (vgl. ebd.).

### 3.4 Forschungsstand

Die evangelische Erwachsenenbildung als wesentliches Segment der allgemeinen Erwachsenenbildung ist schon länger Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Forschung, so dass sich der Forschungsstand sukzessive erweitert. An erster Stelle sei hier die Arbeit „Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger“ von Fleige (2011) genannt. Mit einer der bisher umfangreichsten Lernkulturanalysen untersucht sie am Beispiel der evangelischen Erwachsenenbildung u.a. Planungshandlungen und pädagogische Gestaltungsprozesse auf der Meso- und Makroebene. Anhand von Programmanalysen betrachtet und analysiert Fleige die Vielfalt der entsprechenden Angebote, wobei sie besonders den institutionellen Zusammenhang und die Wechselwirkungen zwischen „*institutionalformenspezifischen Praktiken*“ und „*Beziehungsstrukturen*“ innerhalb der Erwachsenenbildung herausarbeitet. Zudem

bietet sie eine neue Definition des Lernkulturbegriffs, wobei der Schwerpunkt auf Träger-, Zivil-, Partizipations- und Verbandskulturen liegt. Darüber hinaus kommt Fleige für die Situation ab Mitte der 2000er Jahre und mit Bezug zur Fallregion Berlin-Brandenburg zu dem Ergebnis, dass die Profilausrichtung der EEB immer mehr zu den Trägerinteressen tendiert. Gleichzeitig ist ein Rückgang der Finanzierung durch Träger und aus öffentlichen Mitteln zu beobachten (vgl. Fleige 2011, S. 205f.).

Grundlage für die Methodik der Programmanalyse ist die Studie „Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen“ von Gieseke/Opelt (2003), welche die Angebotsentwicklung der Volkshochschule Dresden im Zeitraum von 1945 bis 1997 auswertet. Nicht ungenannt bleiben darf daneben die Studie von Körber (1995), auf der viele der nachfolgend entwickelten Kategoriensysteme zur Programmforschung beruhen. Deshalb wird sie auch als „Mutterstudie“ bezeichnet. Auch das Kategoriensystem der Studie „Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen“ von Heuer/Robak (2000) beruht auf Körber. Diese Studie, deren empirische Erkenntnisse abgleichend für die vorliegende Arbeit genutzt wurden, ist Bestandteil der bereits zitierten Untersuchung von Gieseke (2000). Deren vollständiger Name lautet „Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs – Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Die wissenschaftliche Untersuchung verfolgt einen „mehrperspektivischen Untersuchungsansatz“, um pädagogisches Programmplanungshandeln zu erklären. Dabei werden ausgewählte kirchliche Bildungsinstitutionen mit Hilfe von Programmanalyse, Arbeitsplatzanalyse, Videofallanalyse und berufsbiografischer Analyse betrachtet und erfasst. Die empirischen Erkenntnisse über professionelles Planungshandeln, Handlungskompetenzen sowie Wissensstrukturen von Programmplaner/innen und deren vernetztes Handeln wurden in einem Modell für vernetztes Planungshandeln zusammengefasst (vgl. Gieseke 2000, S. 330). Das dazugehörige Schema, welches das Zusammenspiel von Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement verdeutlichen soll, wurden bereits in Kapitel 2 aufgegriffen (vgl. ebd., S. 335).

Ein wichtiger Aspekt dieser Untersuchung ist, dass bei kirchlichen Trägern Planungshandeln vor dem Hintergrund einer gesellschaftlich, lebensweltlich orientierten Bildung, rückgebunden an den trägerspezifischen christlichen Werten erfolgt. Bei den Institutionen ist der Trend erkennbar und wird zunehmend umgesetzt, Professionalität durch Qualitätssicherung zu erreichen. Dabei wird von Heuer/Robak (2000) herausgearbeitet, dass der Handlungsspielraum der Bildungsplaner/innen groß ist. Trägerspezifische Interessen haben Einfluss auf das Planungshandeln, dominieren es aber nicht.

Kritisch angemerkt wird von Heuer/Robak, dass Veränderungen und damit einhergehende Entwicklungen von Zielgruppen stärker hinterfragt werden müssen. Dabei gehen sie – für die Situation Ende der 1990er/Anfang der 2000er Jahre – besonders auf Frauen als Klientel ein und die zunehmende Tendenz ihrer emanzipatorischen Entwicklung hin zur ökonomischen Unabhängigkeit. Die Wissenschaftlerinnen weisen darauf hin, dass diese Tatsache in der Programmplanung stärker zu berücksichtigen und einzuarbeiten sei (vgl. Heuer/Robak 2000, S. 201ff.).

## **4. Empirischer Teil**

### **4.1 Programmanalyse**

#### **4.1.1 Methodisches Vorgehen**

Die im Folgenden diskutierte Programmanalyse lehnt sich an das Projekt „Evangelische Bildungsberichterstattung-Evangelische Erwachsenenbildung (EBIB-EEB): Fallstudien“ an, bildet dabei aber eine unabhängige, selbstständige Untersuchung. Seit 2009 legt das Comenius-Institut regelmäßig den Evangelischen Bildungsbericht vor, den es gemeinsam mit der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) organisiert. Die EBIB dient u.a. der Dokumentation und der weiteren Professionalisierung evangelischen Bildungshandelns. In der Projektphase der Jahre 2015 bis 2017 stellt ein Schwerpunkt der EBIB die evangelische Erwachsenenbildung dar. Hierfür wurden mehrere Bildungseinrichtungen exemplarisch ausgewählt. Eine davon war das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V., welches die vorliegende Arbeit in Teilbereichen untersucht.

Die 31 Regionalstellen des vom Verein betriebenen Bildungswerks setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Die Erwachsenenbildung der Evangelischen Frauenhilfe in Westfalen e.V. konzentriert sich z.B. vorwiegend auf Frauen als Zielgruppe. In der Regionalstelle Bibeldorf Rietberg als einem religionspädagogischen Lernort und Museum kann man sich dagegen Wissen zu biblischen, jüdischen und christlichen Prägungen der modernen Kultur aneignen. Die Besonderheit hierbei besteht im eigenen Erfahren und Erleben der Inhalte. Die Teilnehmenden sind hauptsächlich Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, wobei die Teilnehmerzahlen inzwischen bei 25.000 bis 30.000 Personen jährlich liegen. Darüber hinaus finden hier u.a. Qualifizierungen von Ehrenamtlichen und Lehrer/innen/fortbildungen statt.

Für die Analyse wurden vier Jahresprogramme des Evangelischen Erwachsenenbildungswerks Westfalen und Lippe e.V. herangezogen. Ein ehemaliger leitender Mitarbeiter, der somit als Experte für diesen Verein ausgewiesen ist, bestätigte den exemplarischen Charakter dieser Programmhefte des Jahres 2015. Als Bezugspunkt konnte die Programmanalyse der evangelischen Erwachsenenbildung von 1996 aus der Studie von Heuer/Robak (2000) herangezogen werden. Mit Hilfe von Programmanalysen lassen sich Vergleiche zwischen verschiedenen Bildungsträgern erstellen, aber auch die Entwicklung eines Bildungsträgers über einen bestimmten Zeitraum aufzeigen (vgl. Heuer/Robak 2000). Deshalb wird die Programmanalyse der EBWWEST für 2015 mit den 1996 für die evangelische Erwachsenenbildung gewonnenen Daten in einigen Bereichen abgeglichen, um jeweilige Schwerpunktsetzungen in den Fachbereichen herauszuarbeiten. Welche profilbildenden Bereiche sind zu erkennen? Welche Veranstaltungsformen tauchen auf oder werden bevorzugt? Wo liegen Schwerpunkte im Planungshandeln? In einem weiteren Schritt sollen mögliche Veränderungen im Zeitverlauf herausgearbeitet werden. Welche Verschiebungen haben stattgefunden? Inwiefern hat sich das Planungshandeln im Zeitraum verändert? Welche Veränderungen gab es bezüglich des Zusammenhangs von Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement?

Bei der Analyse des empirischen Materials wurden für den Jahreszeitraum 2015 alle Veranstaltungen berücksichtigt, welche laut Ankündigungstext im entsprechenden Zeitraum stattfanden bzw. begannen. Grundlage hierfür war das Programmheft der Studien- und Geschäftsstelle des Erwachsenenbildungswerks, die Jahresprogramme von Soest und Ennepe-Ruhr sowie das Programm des Kirchenkreisverbandes Herford/Lübbecke/Minden/Vlotho. Eventuell nachträglich eingeschobene Veranstaltungen blieben somit unberücksichtigt.

Ziel dieser Auswahl war es, eine Übersicht über die Angebote und ihre Veranstaltungsform zu erhalten. Darüber hinaus sollen Erkenntnisse zur Profilbildung der Weiterbildungseinrichtung gewonnen werden, indem die Angebote nach Fachbereichen unterschieden und so profilbildende Bereiche ermittelt werden. Um die Angebote und die pädagogische Arbeit der Planer/innen aus einem umfassenderen Blickwinkel betrachten zu können, werden die Kategorien zusätzlich nach ihren lebensweltlichen Schwerpunkten unterteilt.

Ein Codesystem bietet eine Übersicht, eine übergeordnete Struktur, mit deren Hilfe sich ein Forschungsstand analytisch erschließen lässt. Es beinhaltet Oberkategorien, die erwachsenpädagogisch relevante Begriffe widerspiegeln und Unterkategorien, die in die Planung einfließen bzw. bei der Analyse aus den Programmen erschlossen werden, wie z.B. Fortbildung pädagogischer Mitarbeiter/innen, Gesundheit und Kulturelle Bildung (vgl. Robak 2012). Für die Programmanalyse ist es deshalb notwendig, ein Kategoriensystem zu erstellen, um die Angebote innerhalb der Bildungseinrichtung erfassen und vergleichen zu können (vgl. Mayring 2011, S. 44f.). Damit hierbei ein direkter Abgleich der Programme realisiert werden kann, wurden die Kategorien aus der Programmanalyse von Heuer/Robak (2000) übernommen, die sich wiederum auf die Bremer Studie von Körber (1995) beziehen. Bei den so deduktiv gewonnenen Kategorien handelt es sich um Schlüsselqualifikationen, Fremdsprachen, Kulturelle Bildung, Freizeit/Sport/Urlaub, Haushalt/Umwelt, Gesundheit und Psychologie/Philosophie/Theologie. Darüber hinaus kamen hinzu Alphabetisierung, Schulabschlüsse und Mathematik/Naturwissenschaften. Wie sich später herausstellt, konnten bei zuletzt genannten Kategorien keine Werte kodiert werden.

Auf eine metrische Kodierung die sich auf die Zeiteinheiten der Veranstaltungen bezieht, wurde im vorliegenden Fall verzichtet. Es wäre sicherlich ein weiterer aufschlussreicher Aspekt der Untersuchung gewesen. Durch Angaben in den Programmankündigungen von 45 min, 60 min oder der Angabe von Anfangs- und Endzeiten wäre aber der zu betreibende Aufwand für die vorliegende Studie zu umfangreich gewesen. Bei der Sichtung der Programmhefte stellte sich heraus, dass die Kategorien aktuell nicht mehr ausreichen, um alle Daten aussagekräftig zu erfassen. Daher wurden die Kategorien induktiv erweitert und gegebenenfalls aufgeschlüsselt. Mit Hilfe des induktiven Anteils lassen sich „gesellschaftliche Interpretationen über Bildung“ im zeitlichen Kontext erschließen (Robak 2012, S. 1). Die Erweiterung war notwendig, da sich seit der Programmanalyse von Heuer/Robak (2000), die immerhin neunzehn Jahre zurückliegt, Veränderungen in der Weiterbildungslandschaft schon bei der Kategorienbildung bemerkbar machten. Vordergründlich war von Interesse, eine Differenzierung der Pro-

grammangebote zu erreichen. Hierbei stand das Gesamtangebot im Vordergrund. Entsprechend breit ist das Codesystem angelegt worden. Die Kategorie Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie wurde beispielsweise aufgeschlüsselt in Christliche Religion, Nichtchristliche Religion, Interreligiöse Themen, Psychologie, Pädagogik, Identität und Selbsterfahrung und Ethik. Dabei wurde Pädagogik und Psychologie als jeweils eigene Kategorie erfasst. Neu hinzu kam die Kategorie Interreligiöse Themen. Weitere deduktiv gewonnene Kategorien sind Fortbildung Pädagogischer Mitarbeiter und Integrationskurs. Es soll darüber hinaus ermöglicht werden, besondere Schwerpunktsetzungen hervorzuheben und Veränderungen in der Angebotslandschaft im Abgleich zwischen den Jahren 1996 und 2015 aufzuzeigen. Lokale Ausprägungen lassen sich weitestgehend vernachlässigen, da in der Studie von Heuer/Robak zwei Häuser aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen und ein Haus aus Niedersachsen herangezogen wurden.

Die empirische Untersuchung ist in Perspektivverschränkung angelegt (vgl. Gieseke 2000). Ergebnisse wurden über die Auswertung von Programmen und Interviews gewonnen. Aus den Forschungsfragen zur Profilbildung und Schwerpunkten im Planungshandeln usw. ergeben sich der Untersuchungszugang und die Untersuchungsmethode. Im Rahmen einer exemplarischen Programmanalyse wurde ein Kategoriensystem (siehe Anlage 4) erstellt, mit deren Hilfe vorliegende Daten quantitativ ausgewertet wurden.

Darüber hinaus wurden drei Expertinneninterviews als Unterform des Leitfadeninterviews durchgeführt. Bei dieser etablierten Form der Befragung, handelt es sich um eine Interviewtechnik, die eher „pragmatisch verwendet“ (Dörner 2012, S. 323) wird, um Wissen in Bereichen zu gewinnen, über die nur Personen eines bestimmten Kreises verfügen. Hierbei wurden die Expertinnen mit Hilfe eines Gesprächsleitfaden, der aus ausgewählten Fragen unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses stand, befragt. Dabei erhielten alle drei Interviewten fast identische Fragen zu Programmplanung, Bildungsmanagement und Finanzierung. Es gab nur leichte Unterschiede je nach Position der Befragten oder ihrer Arbeit in einer Regionalstelle. Die Befragungen wurden telefonisch durchgeführt, wobei die Interviewten sich an ihrem Arbeitsplatz aufhielten. Im Anschluss wurden die Interviews transkribiert und mit Hilfe des Programms MAXQDA ausgewertet (vgl. Dörner 2012 und Meuser/Nagel 2002). Der Entschluss über den quantitativen Zugang hinaus noch den qualitativen Zugang zu wählen, ergab sich aus dem Erkenntnisinteresse.

#### **4.1.2 Fachsystematische Kategorien**

Das Angebotsvolumen der vier Regionalstellen für das Jahr 2015 von insgesamt 417 Veranstaltungen wurde quantitativ den verschiedenen Fachbereichen zugeordnet, wobei nach thematischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unterschieden wurde. Es wurden insgesamt 19 Fachbereiche gebildet, die sich aus der Vergleichsstudie ergaben und induktiv um die Themen Geschichte, Integrationskurs, Pädagogische Fortbildung und Fortbildung für kirchliche Mitarbeiter erweitert wurden. Die Angebote verteilen sich auf 17 dieser Kategorien. Anhand eines Rankings lassen sich hier die



Schwerpunkte im Bildungswerk der Evangelischen Erwachsenenbildung erkennen (Abb. 4).

Schwierigkeiten ergaben sich dabei, Angebote zu unterscheiden, die inhaltlich mindestens zwei Kategorien zugeordnet werden können. Diese Veranstaltungen wurden ihrem dargestellten Schwerpunkt entsprechend zugeteilt. Als Beispiel sei hier ein Angebot genannt: „Ein Buch aus vielen – Die Bibel: Was steht wo? Aufbau und Struktur der Bibel. Empfehlenswerte Kinderbibeln. Aus der Bibel erzählen“ (Jahresprogramm Soest, S. 25). Diese Veranstaltung richtet sich an Erzieher/innen von Kindertagesstätten, so dass sie unter „Fortbildung Pädagogischer Mitarbeiter/innen“ einzuordnen wäre. Auf Grund des stark religiösen Bezugs wurde sie jedoch unter „Christliche Religion“ kodiert.

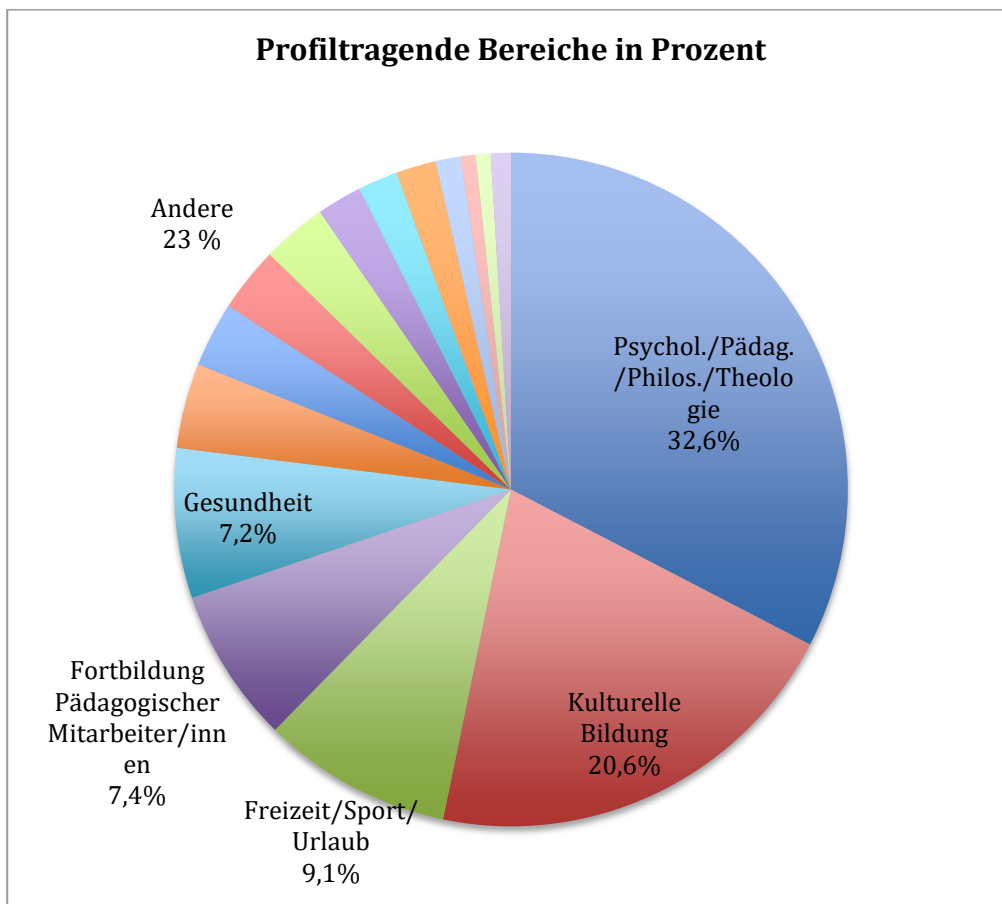
| <b>Gesamt</b>                               | <b>417</b> |
|---|------------|
| Psychol./Pädag./Philos./Theologie           | 136        |
| Kulturelle Bildung                          | 86         |
| Freizeit/Sport/Urlaub                       | 38         |
| Fortbildung Pädagogischer Mitarbeiter/innen | 31         |
| Gesundheit                                  | 30         |
| Politische Bildung                          | 17         |
| Fortbildung für kirchliche Mitarbeiter      | 13         |
| Gruppenorientierte soz. Bildung             | 13         |
| Schlüsselqualifikationen                    | 13         |
| EDV-Grundbildung                            | 9          |
| Soziale/Pädag./Psychol. Berufe              | 8          |
| Fremdsprachen                               | 8          |
| Haushalt/Umwelt                             | 5          |
| Geschichte                                  | 4          |
| Integrationskurs                            | 3          |
| Sonstiges                                   | 3          |
| Schulabschlüsse                             | 0          |
| Alphabetisierung                            | 0          |
| Mathematik/Naturwissenschaft/Technik        | 0          |

**Abb. 4** Angebote des Evangelischen Erwachsenenbildungswerks Westfalen und Lippe e.V. im Jahr 2015 (Eigene Darstellung)

### 4.1.3 Profiltragende Bereiche

Die fünf stärksten Fachbereiche lassen sich als profiltragend für das Bildungswerk ausmachen (vgl. Heuer/Robak 2000). Sie prägen mit einem Angebotsvolumen von 77,0 % des Gesamtangebotes das Profil des EBWEST. Die größten profiltragenden Bereiche sind demnach mit 136 Angeboten „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“, mit 86 Angeboten die „Kulturelle Bildung“ und an dritter Stelle mit 38 Angeboten „Freizeit/Sport/Urlaub“. Es folgen mit 31 Angeboten „Fortbildung Pädagogischer Mitarbeiter/innen“ und an fünfter Stelle mit 30 Angeboten „Gesundheit“. Um das Profil des

Evangelischen Bildungswerks zu visualisieren, ist in Abbildung 5 die prozentuale Verteilung der Fachbereiche dargestellt.



**Abb. 5** Profiltragende Bereiche im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. (Eigene Darstellung)

Da der Fachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ fast ein Drittel des gesamten Angebotsvolumens ausmacht, wurde dieser Fachbereich nochmals in einzelne Bereiche unterteilt, um sichtbar zu machen, wie differenziert die Angebote sind (siehe Abb. 6). Hervorzuheben ist hierbei, dass Themen zur christlichen Religion immerhin 14,1 % des Gesamtangebotes ausmachen. Würde man diesen Fachbereich getrennt erfassen, läge „Christliche Religion“ insgesamt an dritter Rangstelle noch vor „Freizeit/Sport/Urlaub“.

Aufgrund der religiösen Pluralisierung ist es notwendig geworden, sich nicht nur mit der christlichen Religion auseinanderzusetzen. Der Rat der EKD hat deshalb theologische Leitlinien zum Verhältnis zwischen christlichem Glauben und nichtchristlichen Religionen ausgearbeitet und herausgegeben (vgl. EKD 2003). Interreligiöse und nichtchristliche Themen sind in diesem Zusammenhang Angebote, die eine Auseinandersetzung mit anderen Religionen, aber auch dem eigenen Glauben ermöglichen. Das respektvolle Lernen voneinander ist nämlich eine rückbezügliche Auseinandersetzung mit der eigenen Religion. Die separat erfassten Fachbereiche „Interreligiöse Themen“ und

„Nichtchristliche Religion“ stellen aus diesem Grund ebenfalls religiöse Auseinandersetzungen da. Einen hohen Stellenwert hat daneben noch „Identität und Selbsterfahrung“, diese emotionalen Inhalte nehmen mit 27 Angeboten einen Anteil von 6,5 % ein.

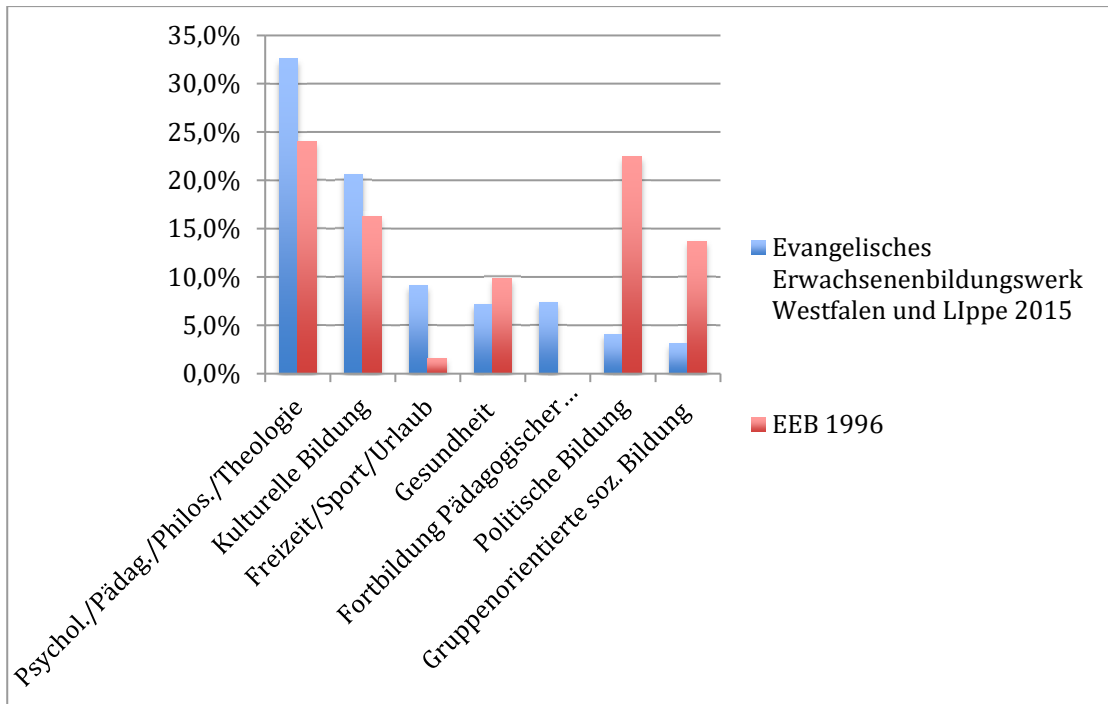
| <b>Fachbereich Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie:</b> |          |                            |
|---|----------|----------------------------|
| Fachbereichsunterteilung  | Angebote | Prozent des Gesamtangebots |
| Christliche Religion  | 59       | 14,1 %                     |
| Ethik   | 15       | 3,6 %                      |
| Identität und Selbsterfahrung                                   | 27       | 6,5 %                      |
| Interreligiöse Themen   | 14       | 3,4 %                      |
| Nichtchristliche Religion                                       | 14       | 3,4 %                      |
| Pädagogik   | 6        | 1,4 %                      |
| Psychologie   | 1        | 0,2 %                      |

**Abb. 6** Unterteilung des Fachbereichs Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie in weitere Fachbereiche (Eigene Darstellung)

#### 4.1.4 Abgleich der profiltragenden Bereiche

Um das Angebot des EBWWEST von 2015 direkt mit jenem der EEB von 1996 abgleichen zu können, wurden die jeweils fünf stärksten Fachbereiche mit ihrem prozentualen Anteil am Gesamtvolumen betrachtet. Auf diese entfallen beim EBWWEST 78,4 %, bei der EEB dagegen 86,4 % der Veranstaltungen.<sup>1</sup> Da unterschiedliche Profile ausgebildet wurden, mussten insgesamt sieben Fachbereiche berücksichtigt werden. Hierbei lässt sich konstatieren, dass „Psychologie/Pädagogik/Philos./Theologie“ sowohl im Jahr 1996 als auch im Jahr 2015 der am stärksten ausgebildete Fachbereich ist, wobei dieser Bereich bei der EBWWEST 32,6 % und bei der EEB nur 24,0 % umfasst. Setzt man diese Anteile zusätzlich ins Verhältnis zum Gesamtanteil der profiltragenden Bereiche, ist bei der EBWWEST eine starke Akzentsetzung zu erkennen.

<sup>1</sup> Abweichungen von 0,1 % sind möglich, da die Daten in Excel erfasst und hier auf zwei Nachkommastellen gerundet wurden.



**Abb. 7** Abgleich der Angebote des Evangelischen Erwachsenenbildungswerks Westfalen und Lippe 2015 und des EEB 1996 (Eigene Darstellung)

2015 war die kulturelle Bildung mit 20,6 % der zweitstärkste Fachbereich, 1996 lag diese mit 16,3 % auf dem dritten Rang. In der aktuellen Rangfolge steht dort „Freizeit/Sport/Urlaub“ mit 9,1 %. Besonders große Veränderung gab es bei der politischen Bildung. Lag diese 1996 mit 22,5 % auf dem zweiten Rang, beträgt ihr Anteil 2015 nur noch 4,1 %, so dass es sich nicht mehr um einen profiltragenden Bereich handelt. Eine aufklärerische Bildung, wie sie noch 1996 betrieben wurde, hat derzeit somit starke Verluste zu verzeichnen. Eine geringere, aber ebenfalls auffällige Verschiebung ist bei der gruppenorientierten sozialen Bildung festzustellen. Als früherer, profilbildender Bereich ist sie 2015 mit 3,1 % zusammen mit Schlüsselqualifikationen und Fortbildung für kirchliche Mitarbeiter auf dem siebten Rang platziert. Besonders zu erwähnen ist darüber hinaus die pädagogische Fortbildung, welche mit 7,4 % zu den vier stärksten Bereichen des Jahres 2015 zählt, auch wenn Gesundheit mit 7,2 % fast gleichauf liegt. Der Bereich ist neu hinzugekommen und spielte im Jahr 1996 noch keine Rolle. Das zeugt von einer veränderten Akzentsetzung und einer Neuausrichtung des Bildungsverständnisses durch das Bildungswerk. Im Bereich pädagogische Fortbildung wird zum großen Teil Fort- und Weiterbildungen für Erzieher/innen in Kindertagesstätten und Veranstaltungen für Fachkräfte im offenen Ganztagsbetrieb angeboten. Offensichtlich werden hier in der Programmplanung gesellschaftliche Trends und die Tatsache berücksichtigt, dass an Erzieher/innen immer höhere Anforderungen gestellt werden. Diese gestiegenen Erwartungen an Kompetenzen und Qualifikationen sowie das Umsetzen von frühkindlichen Bildungsaufträgen begründen ein zunehmendes Weiterbildungsangebot.

#### 4.1.5 Kategorien nach lebensweltlichen Schwerpunkten

Die lebensweltliche Schwerpunktsetzung eröffnet eine zusätzliche Perspektive auf die Bildungsveranstaltungen. Werden bei einer Programmanalyse u.a. Erkenntnisse über didaktisches Handeln der Planer/innen, das Profil der Bildungseinrichtung und den Bildungsträger gewonnen, lassen sich mit dieser Kategorienbildung Schwerpunkte erkennen, die sich auf die Teilnehmer/innen beziehen. Diese Betrachtungsweise ermöglicht also Einblicke, inwieweit bei der Planung Bezug auf die Biografie der Bildungsinteressent/innen genommen wird. Die für diese Arbeit erfolgte Kategorienbildung nach lebensweltlichen Schwerpunkten lehnt sich wiederum an die Studie von Heuer/Robak (2000, S. 131) an. Dabei wird sie aber mit den Ergebnissen kaum verglichen, da bei dieser Betrachtung der andere perspektivische Blick im Vordergrund steht. Die einzelnen Kategorien wurden teilweise direkt übernommen, aber bei Bedarf auch verändert, um sie an das vorliegende Material anzupassen.

Für die einzelnen Kategorien lassen sich die Veranstaltungen des EBWWEST wie folgt aufschlüsseln<sup>2</sup>:

##### Kategorie 1: Christlich-religiöse Bildung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt

Themenfelder nach fachsystematischer Einteilung:

|   |     |
|---|-----|
| Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie | 136 |
| Kulturelle Bildung                          | 86  |
| Fremdsprachen                               | 8   |
| Haushalt/Umwelt                             | 5   |
| Geschichte                                  | 4   |
| Gesamt                                      | 239 |

##### Kategorie 2: Abstützen der sozialen Lebenswelt, und damit Anforderungen der sozialen und beruflichen Lebenswelt bewältigen

Themenfelder nach fachsystematischer Einteilung:

---

<sup>2</sup> Nicht berücksichtigt sind die Kategorien „Sonstige“ und „Integrationskurs“. Die Kategorie „Sonstige“ lässt sich nicht eindeutig zuordnen und bleibt deshalb unberücksichtigt. Die Kategorie Integrationskurs wurde mit einer eigens dafür geschaffenen Stelle im Jahr 2016 wesentlich ausgebaut. Vor diesem Hintergrund würde man der Bedeutung mit den drei kodierten Veranstaltungen im Jahr 2015 nicht gerecht werden, wenn man das starke Anwachsen dieser Kategorie im Jahr 2016 vor Augen hat.

|  |          |
|--|----------|
| gruppenorientierte soz. Bildung              | 13       |
| EDV-Grundbildung                             | 9        |
| Fortbildung für kirchliche Mitarbeiter/innen | 13       |
| Fortbildung Pädagogischer Mitarbeiter/innen  | 31       |
| Soziale/Pädagog./Psychol. Berufe             | 8        |
| Schlüsselqualifikationen                     | 13       |
| <hr/> Gesamt                                 | <hr/> 87 |

### Kategorie 2a: Abstützen der sozialen Lebenswelt durch Entspannung, Erholung und Gesundheit

Themenfelder nach fachsystematischer Einteilung:

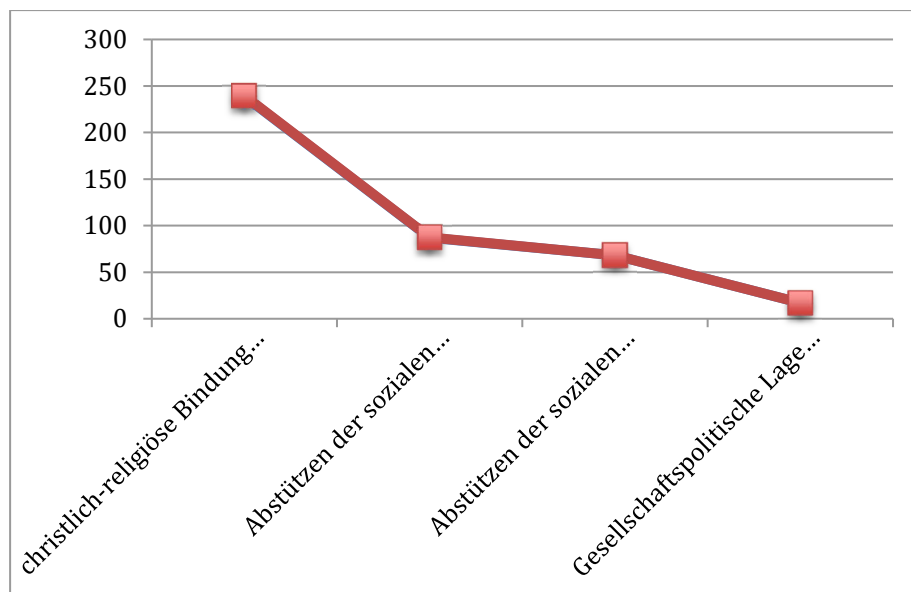
|                       |          |
|-----------------------|----------|
| Freizeit/Sport/Urlaub | 38       |
| Gesundheit            | 30       |
| <hr/> Gesamt          | <hr/> 68 |

### Kategorie 3: Gesellschaftspolitische Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu erlangen

Themenfelder nach fachsystematischer Einteilung:

|                    |    |
|--------------------|----|
| Politische Bildung | 17 |
|--------------------|----|

Anhand des Schemas in Abbildung 8 lässt sich erkennen, wo das Erwachsenenbildungswerk seinen Schwerpunkt sieht. Das EBWWEST unterstützt die Teilnehmer/innen vor allem in christlich-religiöser Bildung und bürgerlicher Kultur. Aber auch das Abstützen der sozialen Lebenswelt durch soziale und berufliche Etablierung sowie durch Entspannung, Erholung und Gesundheitsförderung nehmen einen wichtigen Stellenwert ein. Nur in geringem Maße werden dagegen Angebote zur individuellen Förderung eines politisch aufgeklärten Menschen gemacht. Worin die Ursachen dafür liegen, lässt sich aus diesem Schema jedoch nicht entnehmen.



**Abb. 8** Kategorien nach lebensweltlichen Schwerpunkten (Eigene Darstellung)

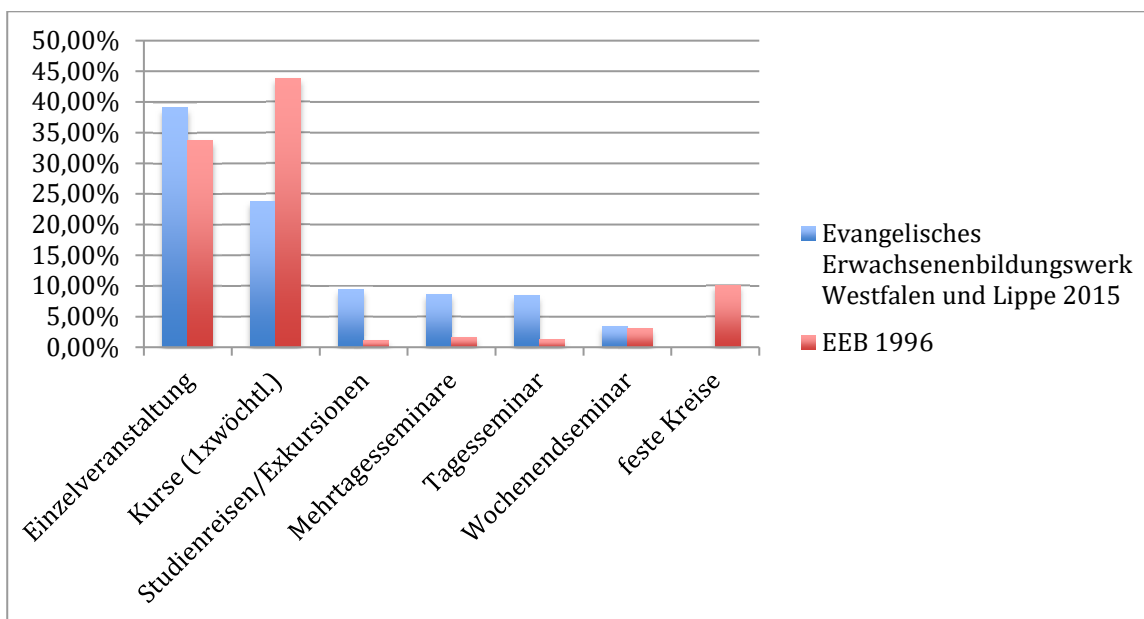
Die lebensweltliche Schwerpunktsetzung ermöglicht hier eine Gesamtbewertung. Das Evangelische Bildungswerk stärkt seine Teilnehmer/innen im Abstützen ihrer sozialen Lebenswelt vor einem christlich-religiösen und bürgerlichen Hintergrund. Damit werden die Individuen in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe durch soziale und berufliche Stabilisierung gefördert. Berufliche Fortbildungen, Regeneration durch Sport und Erholung, aber auch die Gesundheitsbildung sind nur einige der Fachbereiche, in denen die Teilnehmenden in diesem Sinne unterstützt werden. Das erfolgt maßgeblich vor einem christlich-religiösen Bildungsverständnis verbunden mit bürgerlichen Werten und Kultur. Die EBWWEST wird somit dem Bildungsverständnis der evangelischen Kirche gerecht, das auf „gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit, individuelle Regulationsfähigkeit sowie Humanressourcen“ (Elsenbast/Fischer/Schöll/Spenn 2008, S. 11) abzielt.

Kritisch anzumerken ist, dass gesellschaftliche Teilhabe durch politische Bildung nur in geringem Maße gefördert wird. Nimmt man in diesem Bereich vergleichend die empirischen Ergebnisse von Heuer/Robak (2000) hinzu, muss man konstatieren, dass der Anteil der politischen Bildung in der Kategorie „gesellschaftspolitische Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu erlangen“ im Jahr 1996 bei 22,5 % lag. Im Vergleich dazu liegt dieser Anteil jetzt bei 4 %. Er ist somit nicht nur stark rückläufig, sondern auch sehr gering, so dass es hier Handlungsbedarf zu geben scheint.

Darüber hinaus ist zu bemerken, dass bei der EBWWEST eine starke Rückbindung an christlich-religiöse Werte und bürgerliche Kultur stattfindet. Während im Jahr 1996 der Trend bei der evangelischen Kirche noch zu einer aufklärerischen, bürgerlichen Bildungstradition (ebd. S. 142) zu verzeichnen war, scheint dieser Trend nunmehr rückläufig zu sein. Das sollte zukünftig kritisch betrachtet und berücksichtigt werden.

#### 4.1.6 Kategorien nach Veranstaltungsformen

Die Veranstaltungen verteilen sich auf eine Vielzahl von Angeboten. Deshalb wurden die jeweils fünf am häufigsten angebotenen Veranstaltungsformen zum Abgleich herangezogen, so dass es auf Grund der Schnittmenge zu sieben Unterscheidungen kam. Die häufigsten Veranstaltungsformen in beiden Jahren waren Einzelveranstaltungen und einmal wöchentlich veranstaltete Kurse (vgl. Abb. 9). Sich regelmäßig wiederholende Veranstaltungen sind auf Grund ihrer Kontinuität für die Wissensgenerierung und das Einüben von neuen Wissensinhalten besonders geeignet. Insgesamt ist bei den einmal wöchentlich stattfindenden Weiterbildungen ein Rückgang zu verzeichnen, wobei aber trotzdem noch 23,7 % der Veranstaltungen in dieser Form stattfinden. Ein Grund für diese Entwicklung könnte die allgemeine Abnahme von Finanzierungszuschüssen sein. Es ist außerdem eine Zunahme anderer Langzeitveranstaltungen wie Studienreisen/Exkursionen, Mehrtages- und Tagesseminaren zu erkennen. Studienreisen werden dabei durch einen hohen Eigenanteil der Teilnehmer/innen finanziert und auch bei den Mehrtages- und Tagesseminaren handelt es sich häufig um Weiterbildungen mit relativ hohen Kosten. Gleichzeitig wird auf eine Beratung zu Bildungsprämien, Bildungsschecks und Bildungsurlaub hingewiesen.



**Abb. 9** Abgleich Veranstaltungsformen Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe 2015 und EEB 1996 (Eigene Darstellung)

Die Bildungsprämie dient der Unterstützung des lebenslangen Lernens von Arbeitnehmer/innen. Sie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgegeben und vom Europäischen Sozialfonds (ESF) gestützt. Bei Bildungsschecks handelt es sich um eine Bezuschussung der beruflichen Weiterbildung, die vom nordrhein-westfälischen Arbeitsministerium gefördert und ebenfalls aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gestützt wird. Bildungsurlaub, der für Nordrhein-Westfalen im Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz geregelt ist, richtet sich an Arbeitnehmer/innen, die berufliche



und politische Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen. Dass die drei Typen von Langzeitveranstaltungen Studienreisen/Exkursionen, Mehrtages- und Tagesseminaren ausgewogen zwischen acht und neun Prozent liegen, ist demnach auf die vorhandenen Finanzierungsmöglichkeiten zurückzuführen. Bezogen auf das Bildungsmanagementverhalten der Planer/innen kann man konstatieren, dass dadurch einerseits der planerische Aufwand für die Bildungsveranstaltungen verringert wird, andererseits aber die Beratungsleistung gegenüber den Teilnehmer/innen/n steigt.

Wie bereits erwähnt, ist der Anteil von Einzelveranstaltungen sehr hoch und gemessen an der Gesamtveranstaltungsanzahl gegenüber 1996 prozentual nochmals gestiegen. Das zeugt von einer breiten Vielfalt an Angeboten, wobei jedoch – wie bereits Heuer/Robak (2000) feststellen – zu bedenken ist, dass mit diesen Angeboten eine geringe Lernintensität einhergeht. Abschließend ist festzuhalten, dass die Veranstaltungsform „feste Kreise“ 2015 gar nicht mehr vorkommt und auch nicht in den Programmheften in dieser Form angekündigt wird. Hier muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass aus der Studie von Heuer/Robak (2000) nicht genau ersichtlich ist, um welche Veranstaltungsformen es sich handelt, so dass sich hierüber lediglich Vermutungen anstellen lassen.

#### **4.1.7 Zusammenfassung**

Ziel der evangelischen Erwachsenenbildung ist es, eine am Menschen orientierte Bildung umzusetzen. Beim Planungshandeln werden Angebote berücksichtigt, welche gesellschaftlichen Trends folgen. Für die Beratung der Teilnehmenden zu Bildungsprämien, Bildungsschecks oder anderen Fördermöglichkeiten beschäftigt beispielsweise die Studien- und Geschäftsstelle der EBWWEST eigens eine Fachkraft. Das zeugt von Professionalisierung im Planungshandeln. Indem Planungshandeln und Managementaufgaben sinnvoll verknüpft werden, wird eine teilnehmer/innen/orientierte Bildung umgesetzt.

Ein großer Teil der Angebote besteht aus Reisen und Pilgern. Hieran kann man erkennen, wie die EBWWEST versucht, durch das Aufgreifen aktueller Freizeittrends Teilnehmer/innen zu gewinnen. Gerade dieser Veranstaltungstyp zeigt, wie es gelingt, sowohl christliche Werte zu vermitteln und damit den Trägerinteressen sehr nahe zu bleiben als auch lebensweltliche Bezüge zu schaffen. Bei den Angeboten wird z.B. Pilgern auf religiösen Wegen mit Geocaching verbunden. Bei dieser Form der modernen Schnitzeljagd geht es darum, mit Hilfe eines GPS-Gerätes oder alternativ mit einem Mobiltelefon einen „geheimen“ Schatz zu entdecken. Diese Freizeitbeschäftigung erfreut sich immer größerer Beliebtheit bei einem relativ jungen Publikum. Das Angebot richtet sich an Familien, Erwachsene und Väter mit Kindern. Die Tour führt auf Pilgerwegen und an spirituellen Landmarken entlang. Ein anderes Angebot heißt „Pilgern mit Bildern ... Mit Füßen und Kamera unterwegs zur Hohensyburg in Dortmund“. Schon am Titel erkennt man die Doppeldeutigkeit, mit der sowohl christliche Lebenswelt als auch Fotografieren hier verbunden wird.

Darüber hinaus lässt sich am Beispiel der pädagogischen Fortbildung die seismographische Funktion der Planer/innen nachvollziehen (vgl. Gieseke 2008). Es werden Angebote gemacht wie z.B. „Kultursensible Pädagogik mit Kindern von 0–3 Jahren – wie Fachkräfte unterschiedliche kulturelle Hintergründe von Familien in der Arbeit mit den Kleinsten berücksichtigen können“ (Jahresprogramm 2015, Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V.). Die Erwachsenenplaner/innen reagieren damit auf veränderte Bedingungen in der Gesellschaft, indem transkulturelle Kompetenzen vermittelt werden. Noch deutlicher zeigt sich dieser Fokus bei den Integrationskursen. Dort haben 2015 drei Kurse stattgefunden, die bereits im Jahr 2014 geplant wurden. Für das Jahr 2016 sind wesentlich mehr Kurse angedacht, wobei der Umgang mit Flüchtlingen darüber hinaus auch in anderen Bereichen thematisiert wird. Bereits im Geschäftsbericht 2015 des Vereins ist dies ein Schwerpunkt, so dass ab Januar 2016 befristet auf fünf Jahre eine neue Stelle „Erwachsenenbildung und Migration“ mit 75 % geschaffen wurde. Die Mitarbeiter/innen reagieren an dieser Stelle auf politische Einflüsse und prägen damit das Bild der Kirche, gerechte Teilhabe an Bildung und damit am gesellschaftlichen Leben für alle Menschen zu ermöglichen. Denn auch die Flüchtlingskurse richten sich an alle interessierten und bedürftigen Menschen unabhängig ihrer religiösen Bindungen.

Insgesamt erscheint die Programmstruktur sehr ausgewogen, wobei es, wie schon kritisch angemerkt wurde, im Bereich politische Bildung nur wenige Angebote gibt. Der Fokus der Programme liegt vielmehr auf identitätsbildenden Veranstaltungen.

## **4.2 Qualitative Interviews**

### **4.2.1 Vorgehensweise**

Anhand eines Interviewleitfadens wurden drei Telefoninterviews mit Mitarbeiterinnen der EBWWEST durchgeführt. Dabei wurde die Leiterin und Geschäftsführerin (Frau R.) sowie eine pädagogische Studienleiterin der Studien- und Geschäftsstelle (Frau B.) und eine pädagogische Studienleiterin der Regionalstelle Soest (Frau G.) interviewt. Frau R. hat Theologie studiert, danach ein Fernstudium in Erwachsenenbildung angeschlossen und diverse Zusatzqualifizierungen erlangt. Sie arbeitet seit 14 Jahren im EBWWEST und ist jetzt als Geschäftsführerin leitend tätig. Die Studienleiterin Frau B. ist ebenfalls langjährig im Bildungswerk tätig. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Programmplanung für pädagogische Qualifizierungen. Hier ist sie insbesondere für die Qualifizierung der Erzieher/innen im Bereich der beruflichen Bildung zuständig. Teilweise bringt sie sich auch in die Programmbereiche „Kulturelle Bildung“ sowie „Führen, Leiten, Begleiten“ mit ein, in denen es um Managementqualifikationen für Abteilungs- und Teamleiter geht. Frau G. ist in der Regionalstelle Soest des EBWWEST als Bildungsreferentin tätig. Sie ist Diplom-Pädagogin und hat diverse Fortbildungen im Bereich Managementberatung und Gesprächsführung abgeschlossen. Nachdem Frau G. circa 17 Jahre an der diakonischen Akademie in Stuttgart tätig war, ist sie seit 1999 in der Regionalstelle Soest mit einer  $\frac{3}{4}$ -Stelle für den gesamten Kirchenkreis zuständig.

Anhand der Interviews waren Aussagen zur Programmplanung, zum Spannungsverhältnis zwischen Trägerinteressen und Programmplanung, zu den Wissensinseln, zum

Profil der Einrichtung, zur Finanzierung und zu den Handlungsspielräumen der pädagogischen Mitarbeiter des EBWWEST zu erwarten. Deshalb wurden die Codes Finanzierung, Handlungsspielraum, Profil, Programmplanung, Wissensinseln, Qualitätsmanagement, Schwerpunkte und Trägerinteressen gebildet. Mit Hilfe dieser Kategorien sollten Erkenntnisse darüber zusammengetragen werden, wie Programmplanung im EBWWEST erfolgt, welche Wissensinseln beim Planungshandeln angesteuert werden und ob die Programmplanung im EBWWEST nach dem Modell des vernetzten Planungshandeln erfolgt. Weiterhin sollten Informationen zur Profilbildung der Einrichtung und zu den planerischen Herausforderungen erlangt werden.

#### **4.2.2 Programmplanung in der Praxis**

Eine erfolgreiche, professionelle Programmplanung ist, wie die Analyse gezeigt hat, abhängig von der Kompetenz und dem Handeln der Programmplaner/innen.<sup>3</sup> Durch ihre Arbeit, ihr Wissen und ihren interdisziplinären Blick auf Bildungsprozesse wird Erwachsenenbildung erst ermöglicht. Planungshandeln wird durch Angleichungshandeln bestimmt. Abstimmungsprozesse, Ideenfindungen, Evaluationen sind nur einige der Handlungsgebiete, die es hier zu erfüllen gilt. Gleichzeitig findet ein ständiges Vergleichen, Beobachten und Angleichen an gesellschaftliche Gegebenheiten statt. Regelmäßige Wissensoptimierung, regionale Kenntnisse der Gegebenheiten, Kooperationsbereitschaft und -gründung aber auch Intuition und persönliche Erfahrungen tragen zu einer erfolgreichen Programmplanung bei (vgl. Gieseke 2003, S. 203ff.).

Wie schon in Kapitel 2.2.1 dargelegt, entstehen Programme idealerweise in einem Prozess. Dabei spielen politische, gesellschaftliche und trägerspezifische Einflüsse eine große Rolle. Programmplanung ist kein statischer Prozess, sondern das Ergebnis von Abwägungen und der Auswertung vorangegangener Angebote. Diese werden nach Wirtschaftlichkeit, Nachfrage und Einbindung in das eigene Profil beurteilt. Entsprechen die Angebote den eigenen Erwartungen, können sie wieder in die Planung aufgenommen werden oder in ähnlicher Weise angeboten werden. Darüber hinaus muss analysiert werden, ob für die zu planenden Veranstaltungen überhaupt Zielgruppen vorhanden sind. Die Planung sollte – so die Forschungsmeinung – immer in Teamarbeit erfolgen, damit verschiedene Sichtweisen berücksichtigt werden können.

Im Folgenden schildert die Leiterin der Einrichtung, wie ein neues Programm entsteht:

---

<sup>3</sup> Die Programmplanenden werden in der untersuchten Einrichtung meist als Studienleiter/innen bezeichnet.

„Also wir starten dann immer mit einer Evaluation des Jahres davor, sowohl, sag ich mal, von der Art, wie Themen nachgefragt wurden, aber auch häufig von wirtschaftlicher Seite und auch, ich sag mal, von politischer Seite, dass das Profil, was wir auch abdecken wollten, und da ziehen wir erste Schlüsse draus. Dann gehen wir in die Planung für das nächste Jahr, zum Teil in Untergrüppchen, wenn zum Beispiel zwei Studienleiter ein Feld bearbeiten, und dann tragen wir das alles zusammen und dann wird es gemeinschaftlich weiter beraten. So entwickelt sich das im Laufe, sag ich mal, von vier, fünf Monaten ein Programm. Wir haben da verschiedene Bögen für Verlaufsplanung. Also einmal so ein Bogen, wo man einmal die Kalkulation und die ganzen Sachen durchgeht. Aber wir haben auch so einen didaktischen Planungsbogen, wo man oben das Thema eingibt und es auch gefragt wird, welche Zielgruppe will man ansprechen, und wo dann auch die didaktische Analyse des Themas erfolgt. Also ein Bogen, den man praktisch für jedes Seminar schon macht, um einfach mal zu checken: Hat das Erfolg? Haben wir dafür überhaupt eine Zielgruppe? Kommen bei den didaktischen Planungen nicht irgendwelche Hürden, die wir gar nicht schaffen? Also, den soll jeder Studienleiter eben für jede Veranstaltung auch machen, um zu checken, ob das überhaupt Sinn macht. Ja, so ist der Prozess: Jeder macht für sich eben bestimmte Arbeiten und im Team wird das dann weiterentwickelt“ (Interview Frau R.).

Bei der Betrachtung des Planungsprozesses ist zu unterscheiden, ob die Planung, wie hier, in der Studienstelle durchgeführt wird oder ob sie in einer Regionalstelle erfolgt, worauf später noch näher eingegangen wird. Für eine gelungene Planung spielt das Zusammenwirken im Team eine erhebliche Rolle. Jed/er/e Studienleiter/in arbeitet zunächst einen standardisierten Verlaufsplan durch. Erst danach wird die Planung im Kollektiv weiterbearbeitet und besprochen. Es lassen sich zwar bestimmte Ablaufprozesse wiederholen, um so die Arbeit zu erleichtern und zu optimieren. Standardisierungen sind aber immer nur in Teilbereichen möglich, da die Planung immer wieder den vorliegenden Gegebenheiten angepasst werden muss. Dabei ist die Arbeit im Team von erheblichem Vorteil, da hier jeder seine besonderen Stärken und Kompetenzen einbringen kann.

Trotzdem kommt es vor, dass Veranstaltungen von den Bildungsinteressenten nicht angenommen werden. Geringfügige Änderungen in der Angebotsgestaltung können dabei zu großem Erfolg führen, wie am folgenden Beispiel festzustellen ist:

„Das war ein Seminar zum Thema Kommunikation, das habe ich von mehreren Seiten gehört, dass es oder ein wichtiges Thema ist in den Gemeinden, überall. Kann man da nicht mal was zu machen? Und wir haben dann eine Veranstaltung angeboten, „Kommunikation als Lebensqualität“ oder „die Qualität der Kommunikation ist Lebensqualität“ oder so ähnlich hieß das. Sollte im April stattfinden, ist kein schlechter Zeitpunkt eigentlich, hatte aber nur zwei Anmeldungen. Und dann haben wir das ein bisschen anders genannt, ich weiß schon gar nicht mehr genau wie und im Oktober angeboten. Und da hatten wir eine Warteliste. War allerdings das gleiche Thema ...“ (Interview Frau R.).

In den Interviews wurde immer wieder festgestellt, dass Programmplanung von wirtschaftlichen Gesichtspunkten diktiert wird. Angebotsformen werden angepasst bzw. verändert, damit kostengünstig geplant werden kann. Hierbei folgt das Programm gesellschaftlichen Interessen und Trends, wobei Bildung immer mehr in den Freizeitbereich integriert wird, um so ausreichend Teilnehmer/innen zu gewinnen. Dieser Zusammenhang wurde in einem der Gespräche wie folgt geschildert:

„Das hat sich einfach sehr verändert. Da konnte man vor 30 Jahren noch viele Vorträge anbieten, da kommt heute kein Mensch mehr. Da muss man eben Exkursionen, Reise oder Museum suchen oder so, ne? Oder einen interessanten Gast haben. Also einerseits müssen wir die Kundeninteressen abdecken und wirtschaftlich muss natürlich auch stimmen, ne?“ (Interview Frau R.).

Ein weiterer prägender Faktor besteht darin, dass immer wieder neue Herausforderungen entstehen, die es zu bewältigen gilt. Gesellschaftliche Einflüsse wirken sich auf die Programmplanung aus und sind in der Angebotsplanung zu berücksichtigen. Dafür reicht es nicht aus, ein zusätzliches Angebot zu planen und mit ins Programm aufzunehmen, vielmehr müssen mehrere Kurse verändert und angepasst und die Programmplanung flexibel gehandhabt werden. All dies ist wiederum Ausdruck der professionellen Arbeit der Studienleiter/innen.

Anhand folgender Aussage kann man nachvollziehen, wie komplex Programmplanung gestaltet ist. Es werden zur Umsetzung von Ideen und notwendigen Einbindungen in die Angebotsstruktur viele verschiedene Planungsschritte durchlaufen.

„Na ja, und gesellschaftliche Entwicklungen sind natürlich jetzt mal ganz klar die Frage der Migration, das beschäftigt uns alle. Da gibt es viel Qualifikationsbedarf für Haupt- und Ehrenamtliche und politische Bildung eigentlich auch. Da müssen sie, die Sprachkurse, die gehen ja auch mit. Da gibt es auch immer so gesellschaftliche Herausforderungen, die einfach aufgenommen werden müssen und wollen“ (Interview Frau R.).

Um professionelle Programmplanung zu gewährleisten und Freiraum für die Kreativität der Planer/innen zu schaffen, bedarf es einer gewissen Autonomie dieser Berufsgruppe. Diese Ungebundenheit in der Programmplanung gesteht die Leiterin den einzelnen Studienleiter/n/innen der EBWWEST in vielen Punkten zu. Nur dadurch wird es ihrer

Meinung nach möglich, neue und interessante Angebote zu schaffen und ein attraktives Programm zu gestalten:

„Eigentlich sind die völlig frei in der Ideenfindung. Es muss halt, es ist auch so, dass ich immer sage, wir müssen auch experimentieren. Es ist irgendwie kein Problem mit 20, 25 % Ausfällen, wenn man nichts wagt, kann man auch nicht gucken, ob was klappt“ (Interview Frau R.).

Aufgabe der Leiterin ist es, sich einen ganzheitlichen Blick auf die Planung zu bewahren. Sie greift hier eher steuernd oder koordinierend ein, wie im Interview betont wurde:

„Höchstens gucke ich aber, dass unser Profil nicht zu sehr ausfleddert. Also, es macht auch keinen Sinn irgendwie zehn Themenbereiche zu haben und in jedem Themenbereich noch drei Angebote. Besser man hat fünf Themenbereiche und da sind aber auch sechs oder sieben Sachen drinnen oder so. Aber ansonsten haben wir eigentlich, bin ich für alle Ideen offen und auch für Experimente offen und auch für neue Kooperationspartner. Also, das ist ein innovatives Geschäft. Da muss immer wieder was Neues kommen“ (Interview Frau R.).

Frau G. bestätigt als Studienleiterin im Interview den Planungsfreiraum, welchen HPMs genießen, nochmals mit ihren Aussagen. Der Handlungsrahmen wird ihrer Meinung nach vor allem durch die Kosten bestimmt. Solange keine zusätzlichen finanziellen Aufwendungen seitens des Bildungswerks nötig sind, d. h. die Veranstaltungen sich refinanzieren, können die Planer/innen innovativ sein und neue Dinge ausprobieren:

„Eigentlich kann ich machen, was ich will. Solange ich die Kosten dafür refinanziert bekomme. Ganz stimmt das natürlich nicht. Mir macht kaum jemand wirklich Vorschriften im Detail, aber natürlich müssen wir unser Programm als Ausschuss und ich eben auch auf der Synode vorstellen und müssen auch mal Rückfragen beantworten“ (Interview Frau G.).

Diesen Handlungsspielraum, der den Planer/n/innen zugestanden wird, bestätigt Frau B. durch folgende Aussage:

„Ja, von meiner Einrichtung her hätte ich diesen Handlungsspielraum, sofern ich nicht Miese produziere. Ich meine, gut, ich kann mir ein, zwei Ausfälle erlauben, aber wenn ich jetzt nur noch Orchideenthemen hier auflegen würde, würde ich sicherlich befragt werden dazu, weshalb es denn nicht Angebote sein können, die mehr gekauft werden“ (Interview Frau B.).

Es ist festzustellen, dass die Programmplanung im EBWWEST hauptsächlich teilnehmerorientiert stattfindet. Die Veranstaltungen werden an den Bedürfnissen der Teilnehmer ausgerichtet, da nur so eine hohe Besucherfrequenz der Veranstaltungen und damit eine Refinanzierung gewährleistet werden kann.

#### **4.2.3 Felder der Programmplanung**

Wie schon die theoretischen Vorüberlegungen gezeigt haben, erfolgt Programmplanung nicht nach starren Mustern. Sie verläuft flexibel, ist immer wieder veränderbar und wird

den jeweiligen Angeboten angepasst. Dabei ist zwar in jedem einzelnen Schritt pädagogisches Wissen erforderlich, gerade die Kombination der einzelnen Handlungsschritte macht aber eine professionelle Planung aus. Dass die einzelnen Handlungsfelder auf dem Weg zur Programmplanung verknüpft werden müssen, wurde im Punkt 2.2.1 anhand des Schemas von Gieseke erläutert. Im Folgenden soll nun am Beispiel der EBWWEST aufgezeigt werden, ob das Schema der Wissensinseln noch immer zutreffend ist oder ob sich hier im Verlauf der Zeit Änderungen gegeben haben. Hier erfolgt, wie bereits dargestellt wurde, die Programmplanung innerhalb eines bestimmten Handlungsrahmens durch die HPMS. Dabei sind die Aufgaben der Leitungsebene mehr in Richtung Bildungsmanagement verlagert, während jene der Planer/innen hauptsächlich bei der eigentlichen Programmplanung liegen. Das Bildungsmanagement gibt hier in erster Linie die strukturellen Rahmenbedingungen für eine professionelle Bildungsarbeit vor:

„Ja, also ich begleite jetzt bei uns schon noch diesen ganzen Prozess, auch der Programmplanung, aber das ist richtig, durch die Leitung verlagert sich das dann. Also, ich meine das Controlling ist natürlich dann bei mir. Also, ich habe dann z.B. die Finanzen gucke ich mir natürlich an ...“  
(Interview Frau R.).

Die Leiterin der Bildungseinrichtung durchläuft dabei mehrere Handlungsfelder, um so auch den großen Überblick über die Programmplanung zu behalten. Wie sie im Interview betont, ist sie bemüht, die EBWWEST entsprechend der Markterfordernisse einzubetten:

„Auch, wieviel fällt aus, und erkundige mich dann: Was fällt aus? Aus welchen Gründen und so? Also das, dieser ganze Bereich, indem bin ich natürlich jetzt und Öffentlichkeitsarbeit und Marketing ist auch jetzt, also als Leitung. Jedenfalls die Großen, die Struktur für die Öffentlichkeitsarbeit/Marketing.“ (Interview Frau R.)

Anhand solcher Äußerungen ist festzustellen, dass Programmplanung immer noch nach dem „Modell des vernetzten Planungshandeln“ erfolgt. Dabei werden immer wieder verschiedene Handlungsfelder verknüpft, wie dies bereits im theoretischen Teil erläutert wurde. Die Leiterin benennt selbst drei weitere Wissensinseln, Marketing, Evaluation und Controlling, in denen sie ihre Arbeit verortete sieht:

„...oder wir gehen jetzt mehr auf Mailings oder wir stoppen wieder Mailings und machen wieder mehr mit der Post oder was weiß ich. Also solche Entwicklungen muss ich natürlich auch. Also das heißt Marketing, Evaluation, Controlling“ (Interview Frau R.).

Auch die Planer/innen sehen ihre Planungsarbeit im Schema der Wissensinseln gespiegelt. Sie bewegen sich bezüglich der Programmplanung innerhalb bestimmter Grenzen in einem kreativen Freiraum, so dass es möglich ist, eigene Vorstellungen umzusetzen. Wenn auch die Leitung den größten Teil der Managementaufgaben übernimmt, haben die Planer/innen dennoch Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Aufgaben und berücksichtigen diese in ihrer Arbeit. Finanzierung, Controlling, Dozentenge-

winnung und ähnliche Planungsschritte werden von ihnen selbst durchgeführt und überwacht. Bei einer  $\frac{3}{4}$ -Stelle, über die beispielsweise die Regionalstelle Soest verfügt, ist es letztlich unumgänglich, dass diese Arbeitsgebiete in einer Hand liegen, wie die dortige Mitarbeiterin erläutert:

„Also eine Controlling-Abteilung haben wir hier nicht, das muss ich sowieso selbst machen, das hinterher auswerten und gucken, wie standen Anmeldestand in Zusammenhang mit dem Preis und der Auslastung. Hatte ich das richtig kalkuliert und so? Das muss ich eh selbst machen, wir haben dafür keine besondere Abteilung.“ (Interview Frau G.)

Vernetztes Planungshandeln wird durch die optimale Verknüpfung von Wissensinseln bestimmt. Die Planenden entscheiden durch ihre Kompetenz, welche Felder anzusteuern sind, um ein zielgerichtetes Angebot zu entwickeln. Auch diese Vorgehensweise findet sich in den Aussagen der interviewten Mitarbeiterinnen wieder:

„Wir machen nicht für jede Veranstaltung das volle Programm. Für Integrationskurse machen wir gar keine Werbung, da werden wir ständig ange-trommelt. Da habe ich einfach ganz viele Kontakte zu allen, die damit zu tun haben. Ausländerämter, Sozialamt, Jobcenter, Kommune, Kreis, alle, die da eine Rolle spielen und die wissen einfach, was wir machen, und die jemanden haben, fragen die an, und es trommelt sich auch unter den Frauen durch, die kennen sich ja dann auch untereinander. Also davon machen wir wirklich gar keine Werbung, weil wir mehr Anmeldungen kriegen, als wir berücksichtigen können.“

Hier ist zu erkennen, wie ein über die Jahre entstandenes und gewachsenes Netzwerk dabei hilft, bestimmte Handlungsabläufe zu komprimieren, effektiv zu gestalten oder zu verkürzen. Professionelle Arbeit wird über diese Vernetzungen und den daraus erwachsenen Konsequenzen mitbestimmt und beeinflusst. Dies zeigt auch die folgende Aussage:

„Was sind dafür Ergebnisse, was für Anregungen, ist immer auch Platz für eigenen Text mit Anregungen usw. Dozenten, Kursleiter finden muss ich natürlich auch. Natürlich gibt es immer Kurse, da weiß man das schon. Den letzten Integrationskurs, den ich geplant habe, war schon klar, Wiederholung, die Referenten sind bereit, weiterzumachen. Ich finde es super, wenn sie das tun, brauchen wir nicht weitersuchen“ (Interview Frau R.).

In einigen Fällen führen Planer/innen selbst Programme durch, wie sich in den Interviews zeigte:

„Letztendlich mache ich alles. Es geht ja auch gar nicht ohne alles. Also, ich bin auch noch in der besonderen Rolle, dass ich auch selbst noch Angebote durchführe. Das machen nicht alle Programmplanenden“ (Interview Frau R.).

Diese Doppelrolle wird im entsprechenden Fall sehr positiv gesehen, da so der Bezug zur Praxis erhalten bleibt. Planer/innen nehmen auf diese Weise eine andere Perspek-



tive ein und gewinnen durch den direkten Umgang mit Teilnehmer/n/innen Erkenntnisse für ihre Arbeit.

Bei der Untersuchung stellte sich immer mehr heraus, dass ein Teil des vernetzten Planungshandelns wie Evaluationen, Bedarfs- und Bedürfnisermittlung und weitere Felder innerhalb des sogenannten Qualitätsmanagements (QM) erfolgen. Dies wird in den Interviews so beschrieben:

„Natürlich haben wir die Feedbackbögen der Teilnehmer. Wir haben von den Referenten Rückmeldebögen, wo die uns dann mitteilen, was gut gelaufen ist und wo sie beim nächsten Mal vielleicht mehr Unterstützung bräuchten. Die haben auch schon eine ganze Reihe Veranstaltungen, wo keiner von uns dabei, also wo ich nicht dabei bin. Genaugenommen heißt das, dass jemand konkret ... Und da müssen die Referenten natürlich die Rahmenbedingungen möglichst gut antreffen und mit uns das gut absprechen, wenn es nötig ist. Das läuft auch gut, die Rückmeldung kriegen wir von den Referenten entweder telefonisch oder per Rückmeldebogen. Das ist sozusagen alles formalisiert, es gibt für alles Formulare. Wir haben natürlich ein Beschwerdemanagement, ja eigentlich alles das, was Qualitätsmanagement normalerweise hat“ (Interview Frau R.).

Die verschiedenen Arbeiten, die zum Qualitätsmanagement gehören, finden wiederholt statt und sind auch Bestandteil der Tätigkeit von Planer/innen (Interview Frau R.). Mit Hilfe des QM-Modells lassen sich Veranstaltungen in qualitativ ansprechender Form anbieten, da es professionell und qualitativ hochwertige pädagogische Bildungsarbeit unterstützt und kontrolliert (vgl. Broschüre Gütesiegelverbund). Das EBWWEST arbeitet nach diesem Modell, das Grundlage dafür ist, dass das Bildungswerk zum wiederholten Mal zertifiziert wurde. Die Gründe hierfür werden in den Interviews deutlich:

„Wir machen ja Qualitätsmanagement, also wir müssen von den politischen Vorgaben unseres Landes her ein Gütesiegel haben. Und da sind natürlich auch so bestimmte Rhythmen vorgegeben durch die Abläufe in unserem Qualitätsmanagementsystem“ (Interview Frau R.).

Mit dem QM-Modell zu arbeiten, bedeutet für die Leiterin also vor allem, Bildungsarbeit nach festgelegten Strukturen und Abläufen und unter Einhaltung festgelegter Ziele zu organisieren. So lassen sich die gesamte Bildungsarbeit, die Abläufe und die unterschiedlichen Tätigkeiten kontinuierlich überprüfen und kontrollieren. Hierzu zählt insbesondere der Evaluationsprozess:

„Evaluationsbögen am Ende eines jeden Seminars sind ja Teil des Qualitätsmanagements, die in der Programmplanungshandeln fest integriert sind inzwischen“ (Interview Frau R.).

Ein weiterer Grund für die Zertifizierung ist, dass diese bei der Förderung von Weiterbildungsangeboten durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) oder auch bei Arbeitnehmer-Weiterbildung und weiteren Bildungsangeboten Voraussetzung ist, um finanzielle Zuschüsse zu erhalten:

„...das Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen bietet den zertifizierten Träger, das heißt, Qualitätsmanagement muss da sein, habe ich eigentlich im Wesentlichen alles erzählt. Das ist ein Teil unserer Finanzierung, die Landesmittel nach Weiterbildungsgesetz“ (Interview Frau R.).

Um mit dem QM-Modell arbeiten zu können, benötigen die Planer/innen aber Kenntnisse im Umgang mit diesem System. Es ist zwar möglich, dieses auf spezielle Bildungsangebote anzupassen und notwendige Änderungen vorzunehmen, das setzt jedoch spezielles Wissen bei den HPMs voraus. Auch das wird in den Interviews deutlich:

„Also, wenn die sagen, ich will für meine Reisen, will ich was Anderes haben, dann passt das nicht. Dann können die das abändern. Das ist im Rahmen von QM möglich. Das man es anpasst“ (Interview Frau R.).

Eine wichtige Voraussetzung zur Einführung des QM-Modells ist es, eine/n Qualitätsmanagementbeauftragte/n zu benennen. In der Verantwortung dieser Person liegt es, die erforderlichen Schritte zur Einführung, zum Aufbau und zur Überwachung des QM-System durchzuführen. Trotzdem arbeitet das gesamte pädagogische Personal nach diesen Standards, wie die Leiterin des Bildungswerks im Gespräch betont:

„Ja, es gibt ein Qualitätshandbuch, wo die einzelnen Schritte von der Idee bis zur Durchführung, Abrechnung und so weiter auch in Standards festgelegt sind. Es wird dokumentiert, wir dokumentieren für alle Referenten den Ausbildungsstand, um sichtbar zu machen, für das, was die, sind die auch qualifiziert“ (Interview Frau R.).

Abschließend lässt sich somit festhalten, dass die Wissensinseln, die Gieseke in ihrem Schema herausarbeitet, noch immer wichtige Orientierungspunkte sind, die angesteuert werden, um zielgerichtet zu planen. Dabei muss besonders beachtet werden, welche Bedeutung das QM einnimmt, weshalb dieses Thema abschließend in der Zusammenfassung noch einmal aufgegriffen werden wird.

#### **4.2.4 Profilbildung als Herausforderung**

„Über die Relationen von Programm, TeilnehmerInnen und DozentInnen sowie pädagogischen MitarbeiterInnen wird [...] das Profil einer Institution und deren Wandel deutlich geprägt“ (Gieseke 2003, S. 43). Dieses Profil stellt eine Bildungseinrichtung nach außen dar. Es ist das gebündelte Ergebnis von Anstrengungen und Zusammenarbeit der Leitung einer Einrichtung und ihrer pädagogischen Mitarbeiter/innen. Ein Profil entsteht in der Regel durch eine kreative Programmplanung, wobei hierfür durch den/die Leiter/in entsprechende Freiräume gewährt werden müssen. Vernetztes Planungshandeln, das Eingehen von Kooperationen und das Knüpfen von Kontakten zur Erschließung profilbildender Veranstaltungen sind wesentliche Teile dieser Arbeit (vgl. Robak 2004, S. 223f.). Die Profilbildung ist das idealtypische Ergebnis professionellen Planungshandelns, in das einerseits gesellschaftliche Herausforderungen mit einfließen und das es Bildungseinrichtung andererseits auch ermöglicht, sich voneinander abzugrenzen. Auch dieser Zusammenhang spiegelt sich in den Interviews wider:

„Ja, wir wollen ein Akteur sein im Bildungshandeln der gemeinnützigen Weiterbildung. Also, wir sind ja gemeinnützige Weiterbildung, wie die Volkshochschulen und so, sagt unsere Ministerin. Legt da auch sehr viel Wert drauf, dass wir eine gemeinnützige Weiterbildungsorganisation sind. Da wollen wir ein wichtiger Player sein, aber auch mit einem deutlichen Profil. Also wir wollen jetzt auch nicht NUR Dinge machen, die die Volkshochschulen machen. Unser Profil soll da auch zum Tragen kommen und das kommt denn auch. Also, ich sag dann mal ein Beispiel: Jetzt im Feld Migration merken wir z.B., dass fast niemand bislang Kontakte zu Moscheegemeinden und so was hatte. Das die auch, da ist auch kein Wissen, also kein Wissen, also bei der VHS ist kein Wissen über den Islam, auch bei den Studienleitern nicht, besteht. Und über die Differenzierung da. Dass wir da einfach schon 20 Jahre auf Kontakte zurückweisen können und wirklich das Feld viel besser bedienen können als andere Akteure. Ja, und das muss auch immer sein, dass wir einfach auch noch ein erkennbares Profil natürlich haben“ (Interview Frau R.).

Das Profil gilt somit auch für das EBWWEST als identitätsbildend. Es zeigt, in welchen Bereichen eine Einrichtung exzellent sein möchte. Darüber hinaus findet durch die Profilbildung eine Abgrenzung zu anderen Einrichtungen statt, wie im Gespräch mit einer Studienleiterin des Bildungswerks ebenfalls zum Ausdruck kommt:

„Natürlich, wir sind evangelische Weiterbildung und man guckt immer, was ist da eigentlich so der Anspruch, was wir machen, woran erkennt man das, dass wir vielleicht ein bisschen anders sind. Das schon auch, aber es gibt auch Veranstaltungen, wo man sagen würde, das erkennt man gar nicht, ob das jetzt Volkshochschule oder evangelische Erwachsenenbildung ist. Bei vielen erkennt man das und wird unter Umständen auch deshalb geschätzt. Wir legen sehr viel Wert auf, ja, das Menschenbild, wie wir mit den Menschen umgehen, sei es mit den Referenten oder den Teilnehmern. Gerade in den Integrationskursen zum Beispiel sind wir sehr geschätzt, weil wir sehr individuell auf die Leute eingehen können“ (Interview Frau G.).

Das Profil stellt einen Ist-Zustand dar, in dem Interessen des Trägers und der Mitarbeiter/innen, aber auch finanzielle Möglichkeiten abgebildet werden. Teilnehmer/inneninteressen müssen in das Profil intelligent eingebaut und eingepasst werden, um so die gewünschte Profilierung zu erhalten. Dieses Zusammenspiel illustriert das folgende Zitat:

„Ja, es ist eben immer, wir wollen einerseits ein Profil abdecken als tägliche Bildungseinrichtung natürlich auch. Andererseits müssen sie mit den Kundeninteressen mitgehen. Also, ich sage zum Beispiel mal politische Bildung und religiöse Bildung, das ist sehr schwer im Moment, da Teilnehmer zu gewinnen. Das hat sich sehr verändert. So im Seminarraum sitzen wollen die eigentlich gar nicht mehr. Muss man stärker an Exkursionen arbeiten oder so“ (Interview Frau R.).

Anhand solcher Beispiele ist festzustellen, dass Profilbildung auch immer eine Gratwanderung ist. Einerseits möchte das Bildungswerk durch seine Angebote seiner sozialen Verantwortung als evangelischer Bildungsträger gerecht werden. Dabei ist es von Bedeutung, sich in einer bestimmten Weise nach außen zu präsentieren. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise zu fragen, welches Image verkörpert wird und wie die eigenen Leitlinien dargestellt werden. Andererseits ist es für die Kostenplanung des Bildungswerks wichtig, auch auf Teilnehmer/innenzahlen zu schauen. Die Frage der Planer/innen lautet hier einfach: Wie kann ich neue Interessent/en/innen gewinnen? Wie müssen Angebote gestaltet werden, dass diese ausgelastet sind? Es gilt daher, die teilweise unterschiedlichen Bedürfnisse von Bildungswerk und Adressat/en/innen abzuwägen.

#### **4.2.5 Herausforderungen in der Programmplanung**

Eine große Herausforderung bei der Programmplanung ist die Berücksichtigung und Akquise der Finanzierung. Die Angebote des EBWWEST werden meist durch Mischfinanzierung realisiert. Der Träger, die evangelische Kirche, finanziert hauptsächlich einen Teil der Personalkosten. Außerdem stellt das Land Nordrhein-Westfalen Gelder zur Verfügung. Darüber hinaus gilt es, Mittel z.B. aus dem ESF-Fond zu akquirieren, was wiederum über das Land erfolgt. Die Finanzierungsquellen erläutert die Leiterin des Bildungswerks folgendermaßen:

„Einerseits aus dem Weiterbildungstopf des Landes Nordrhein-Westfalen, teilweise auch über ESF-Mitteln, die wir über das Land Nordrhein-Westfalen akquirieren können, und natürlich bezahlen die Teilnehmenden selbst Kursgebühren. Und wir selbst natürlich werden bezahlt, also wir sind ja sozusagen Teil der Kosten, die entstehenden. Wir werden finanziert halt von der Landeskirche bzw. von den Kirchenkreisen, den Regionalstellen, zum Teil über das Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen“ (Interview Frau R.).

Finanzmittel zu akquirieren, macht einen erheblichen Teil der Arbeit der HPMs aus. Das bindet wertvolle Ressourcen, die möglicherweise besser für andere Bereiche der Programmplanung genutzt werden könnten. Dabei gilt es immer wieder, Entscheidungen zu treffen, die Programminhalte, Zielgruppengewinnung und Refinanzierung sinnvoll verknüpfen. Das ist, wie das folgende Zitat belegt, kaum umsetzbar:

„Und das ist ein großes Problem, weil eigentlich die Gelder vor allen Dingen vom Land gleich geblieben sind, aber die Personalkosten ständig steigen und also wir eigentlich immer mehr Projektmittel anzapfen müssen. Aber das ist auch sehr aufwendig, sehr zeitaufwendig und es schafft schon einen hohen Arbeitsdruck. Und wenn man dann noch hört, die sozial Schwachen sollen wir eigentlich nehmen. Von denen kann man gar kein Geld mehr erwarten. (Lacht) Das ist fast ein Ding der Unmöglichkeit“ (Interview Frau R.).

Der Arbeitsaufwand für die Planungstätigkeiten unterscheidet sich je nach Inhalten, Zielgruppen und Veranstaltungsformen. Was dabei geleistet werden kann und auf was verzichtet werden muss, ist dabei immer auch stark von den entstehenden Kosten abhängig. Dadurch sind die Handlungsmöglichkeiten in der Praxis eingeschränkt:

„Wir brauchen auch die Teilnahmegebühren der Mittelschicht, um überhaupt weitermachen zu können. Und das ist sehr arbeitsintensiv, z.B. sozialraumorientierte Bildungsarbeit und auch aufsuchende Bildungsarbeit. Das ist ja dann bei bildungsferneren Schichten. Da muss man eher ins Quartier gehen und so. Das ist wahnsinnig arbeitsintensiv. Und solange das Land uns diese ganzen aufsuchenden Tätigkeiten gar nicht mehr finanziert, KÖNNEN wir da nur ein bisschen machen. Mehr Geld ist einfach nicht da, ja, dann gehen wir pleite ...“ (Interview Frau R.).

Die Spielräume in der Planungstätigkeit werden in solchen Fällen also nicht zuletzt durch mangelnde Finanzierungen eingeschränkt. Bereits Heuer/Robak (2000, S. 204) haben auf die Probleme durch Rückgang von Fördermitteln hingewiesen. Dass dabei bestimmte Zielgruppen von Bildung ausgeschlossen werden, ist ein negativer Entwicklungsaspekt. Auch Fleige (2011, S. 205) weist, zehn Jahre später, auf die Gefahr der Deinstitutionalisierung von Angeboten durch Rückläufigkeit der Finanzierung hin. Gleichzeitig macht sie auf die bildungspolitische Notwendigkeit aufmerksam, eine möglichst breite Bevölkerungsschicht anzusprechen und so eine Elitebildung zu vermeiden (ebd. S. 219). Möchte man bildungsferne und zusätzlich sozial benachteiligte Milieus erreichen, bedarf es Fördermittel, da man hier kaum Teilnahmegebühren erheben kann. Bei diesen Menschen ist es aber gleichzeitig besonders wichtig, sie mit Hilfe von Bildung in ihrer Persönlichkeit zu stärken und ihnen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Zudem ist es bei dieser Zielgruppe aus verschiedenen Gründen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, ohnehin schwierig, die Menschen zu erreichen und anzusprechen. Entsprechende Bildungsarbeit ist sehr zeitintensiv und bedarf eines hohen Arbeitsaufwandes, wie im Interview herausgestellt wurde:

„Ja, gut, also wir kriegen ja Geld von der Kirche und vom Land. Ja und da gibt es natürlich immer mal wieder Spannungen. Also ich sag mal, das Land möchte gern mehr bildungsferne Gruppen erreichen. Da müssen wir dem Land auch immer wieder sagen: „Wollen wir auch gerne, aber ihr finanziert uns auch so schlecht.“ Du kannst im Grunde keine Teilnehmerbeiträge da nehmen. Man müsste uns irgendwie auch bei der Finanzierung anders helfen“ (Interview Frau R.).

Ökonomische Überlegungen beeinflussen die Programmplanung auch direkt. So gibt es Kirchenkreise, die ihr Programm halbjährlich planen, andere dagegen jährlich. In den Regionalstellen werden aufgrund finanzieller Abwägungen unterschiedliche Entscheidungen getroffen:

„Zum Beispiel meine Arnsberger [?] Kollegin macht Halbjahresprogramme. Die können das zweite Halbjahr natürlich aktueller planen, als wir das können. Wir könnten das auch machen, das war damals eine Entscheidung für Kosten- und Zeitersparnis. Es ist einfach teurer, zwei Programme zu entwickeln und zu drucken und verteilen und so weiter“ (Interview Frau G.).

Der entscheidende Vorteil von Halbjahresprogrammen ist, dass sie auf Grund der kurzfristigen Planung flexibler auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren können. Werden die Angebote dagegen jährlich konzipiert, kommt es zwar auch immer wieder zu Veränderungen dahingehend, dass kurzfristig Veranstaltungen angeboten werden, die vorher nicht bekannt waren. Sie werden dadurch aber potentiellen Teilnehmern vorenthalten, die sich auf das Programmheft verlassen und ihre Teilnahme längerfristig vorbereiten.

Für viele Bildungssuchende stellen offensichtlich auch die Teilnehmer/innenbeiträge ein Problem dar. Ein Teil der Adressaten/innen und Teilnehmer/innen kann diese Gebühren kaum aufbringen; allerdings ist es schwer festzustellen, wer auf Grund zu hoher Beiträge nicht an Angeboten teilnimmt. Das EBWWEST versucht dem aktiv entgegenzusteuern:

„Wir gucken natürlich. Die Teilnehmerbeiträge sind für manche schon fast zu hoch. Es gibt ja schon Menschen mit ganz kleinem Einkommen oder ganz kleiner Rente. Dafür haben wir ein Fond, da kann man auch reinspenden. „Bildung schenken“ heißt der. Und dann können diejenigen entweder zum halben Preis oder auch ganz ohne Kosten teilnehmen. Weil das soll nicht am Geld scheitern, die Teilnahme. Das ist uns wichtig. Auch ein Teil unseres Anspruchs sozusagen“ (Interview Frau G.).

Hier zeigt sich, dass das Bildungswerk einen sehr innovativen Umgang mit dem Problem gefunden hat. Der Kirchenkreis Soest hat z.B., wie im Zitat erwähnt, einen Fond gebildet, durch den sich die Teilnehmer/innen untereinander unterstützen können und der auf gegenseitiger Solidarität basiert. Offensichtlich ist dieses Konzept zumindest teilweise erfolgreich, wie sich im Interview zeigte:

„Der Kirchenkreis, er hat so einen ersten kleinen Betrag reingegeben, jetzt steht das auf jedem Flyer, in jedem Programm. Und ab und zu kommt dann mal eine Spende dazu. Tatsächlich muss man immer mal wieder sagen, also zum Beispiel unsere Kommunikationskurse haben so einen hohen Standard, dass da Leute aus dem Managementbereich kommen und sagen: „Also, woanders würde ich für den Tag 400 € bezahlen, bei euch zahle ich 50, das ist ja spottbillig.“ Und daneben sitzt die ehrenamtliche Rentnerin, die sagt: „Also, 50 € finde ich schon ganz schön teuer. Wenn jetzt die Gemeinde nicht bezahlt hätte, könnte ich gar nicht kommen.““ (Interview Frau G.).

Auch in dieser Situation erkennt man die pädagogische Kompetenz der Mitarbeiter/innen. Sie entwickeln Fähigkeiten und Bedürfnisse, um die Leitlinien des Bildungswerks von chancengleicher Bildung umzusetzen.

Eine weitere zentrale Schwierigkeit im Planungshandeln des Bildungswerks scheint es zu sein, neue Zielgruppen zu gewinnen. Es fehlt die Zeit und das Wissen, eine genaue Zielgruppenanalyse durchzuführen, da in den Regionalstellen die Stelle der Programmplaner/in mit einer Person besetzt ist. Dieses Grenzen erkennen auch die Mitarbeiter/innen:

„Unsere Aufgabe ist ja auch, ein Programm zu machen, das Menschen erreicht, die eben noch nicht da waren. Und die kann ich auch nicht fragen, ich kann nicht eine Umfrage machen. Die wäre auch völlig selektiv und auch nicht besonders, ja, wen soll ich da fragen? Ich kann nicht ein paar Tausend Leute fragen und ich bin auch nicht Statistiker, habe auch nicht die Zeit und die Möglichkeiten, da irgendeine repräsentative Frage zu machen. Und wahrscheinlich würde das so lange dauern, dass es dann wieder nicht mehr aktuell ist, was da rauskommt“ (Interview Frau G.).

Wie bereits im Theorieteil herausgearbeitet wurde, erfordert die Programmplanung zahlreiche Kompetenzen. Die zu erbringenden Leistungen werden immer umfangreicher und vielfältiger. Der damit verbundene planerische Aufwand muss immer wieder angepasst und optimiert werden. Dabei ist es schwierig, in allen Bereichen exzellent zu arbeiten, wenn diese Kompetenzen in einer Person liegen. Daher unterscheidet sich die Programmplanung der Studienstelle, in der mehrere Planer/innen und die Leiterin zusammenarbeiten, nochmals wesentlich von der Programmplanung in den Regionalstellen, in denen nur eine Person die Programmplanung durchführt.

#### **4.2.6 Zusammenfassung**

Der enge Zusammenhang von Bildungsmanagementaufgaben und Programmplanung lässt sich aus den empirischen Ergebnissen ablesen. Management ist in der EBWWEST als organisierender und steuernder Prozess deutlich zu erkennen. Gerade bei rückläufiger finanzieller und personeller Ausstattung ist die pädagogische Handlungsfähigkeit von großer Bedeutung. Dabei soll Bildungsmanagement die Spielräume der Programmplanung des pädagogischen Personals absichern (vgl. Fleige 2007, S.

28). Über diese Handlungsfähigkeit verfügen die Studienleiter/innen der EBWWEST, denn die Leiterin der Einrichtung wirkt, wie bereits erwähnt, auf die Programmplanung vor allem koordinierend ein. Dabei bewegen sich die Studienleiter/innen bei der Planung innerhalb vorgegebener Grenzen. Dieser Handlungsrahmen ist jedoch fluide und nicht schriftlich fixiert, vielmehr ist er als stille Übereinkunft zu verstehen, der in Aushandlungsprozessen zwischen der Leitung und den Planer/innen/n entstanden ist. In der praktischen Arbeit geht es um ein Miteinander, in dem sich alle Beteiligten aufeinander verlassen können. Bestimmt wird der Handlungsrahmen der Planer/innen darüber hinaus vor allem durch finanzielle Ressourcen und Teilnehmerinteressen.

Die Handlungsfähigkeit der analysierten Einrichtung beruht in erster Linie auf dem großen Engagement der Leiterin und der guten Zusammenarbeit mit den Studienleiter/n/innen. Wie das Interview zeigte, tritt die Planungsarbeit bei der Leiterin immer mehr in den Hintergrund, da über das übliche Maß hinaus wichtige zeitliche Kapazitäten durch die Akquise und Verwaltung von finanziellen Mitteln sowie die Dokumenta-tion ihrer Verwendung gebunden wird. Bereits Robak (2004, S. 182) hat in ihrer Studie zum Management in Weiterbildungseinrichtungen herausgearbeitet, dass Programmplanung keinen Schwerpunkt im Alltag der Leiterin bildet. Auch im EBWWEST lassen sich parallele Entwicklungen erkennen, so dass zu beobachten ist, dass die Planungsarbeit eher nebenbei organisiert werden muss.

Darüber hinaus war in den Gesprächen festzustellen, dass es sich offensichtlich immer schwieriger gestaltet, zu experimentieren oder langfristig Angebote zu installieren, die einer umfänglichen Anlaufphase bedürfen. Teilnehmer/inneninteressen müssen direkt umgesetzt werden. Angebote für kleine Zielgruppen oder für sozial benachteiligte Gruppen anzubieten, ist ebenso schwer, wie neue Angebotsformen auszuprobieren, bei denen der Erfolg nicht von Beginn an feststeht. Auf die Frage, welche Rolle die Teilnehmer/inneninteressen spielen, antwortete Frau B.:

„Eigentlich die Hauptrolle, denn wenn die das Programm nicht kaufen, dann kann man es nicht realisieren und dann haben wir keine Einnahmen und dann gehen wir pleite irgendwann“ (Interview Frau B.).

In dieser Aussage zeigt sich eine kund/en/innenorientierte Sicht auf Bildung. Es sind aber auch die Probleme zu erkennen, die sich daraus für die Programmplanung ergeben. Auf gesellschaftliche Entwicklungen aufmerksam zu machen und neue Bildungsbedürfnisse zu wecken, gestaltet sich dadurch nämlich immer schwieriger.

Trotzdem leisten die HPMS weiterhin professionelle Arbeit, die allerdings zunehmend an ihre Grenzen zu stoßen scheint. Vor allem die finanzielle Ausstattung steht hier im Fokus:



„Ja, also ich würde wirklich eigentlich wünschen, dass wir eine strukturelle Erhöhung der Förderung erhalten würden, also wir brauchen einfach Geld, was wir in Verwaltungsstellen stecken können, was wir in Pädagogenstellen stecken können. Was wir für aufsuchende Bildungsarbeit nehmen können, für Bildungsberatung, also nicht weitere Fördertöpfe, Projekttöpfe. Das hilft uns nicht. Wir brauchen, wir sind in unseren Strukturen einfach am Ende. Also die Verwaltungsleute können nicht mehr, die Pädagogen können nicht mehr und wir sind jetzt bei uns hier im Land auch, machen gerade eine Großoffensive. Das braucht jetzt einfach eine Verstärkung unserer Struktur und dazu braucht es einfach Geld, sonst ...“ (Interview Frau R.).

Dass trotz solcher Begrenzungen eine professionelle Arbeit möglich ist, wird durch das Qualitätsmanagementsystem (QM-System) unterstützt, welches die EBWWEST installiert hat und anwendet. Wie in der Langzeitstudie von Schrader, J. (2011) zur Struktur und Wandel des Weiterbildungssystems in Bremen herausgearbeitet wurde, unterstützt das QM den organisatorischen Teil der Programmplanung, hat dabei aber auf die inhaltliche Profilbildung geringen Einfluss (vgl. Schrader 2011, S. 340 und 403). Es ist ein Versuch, Handlungsabläufe im Planen zu automatisieren. Gerade auf Grund der sich immer wieder verändernden Gegebenheiten ist dies aber nicht in vollem Umfang möglich. Das QM greift lediglich Teile der zur Planung erforderlichen Wissensfelder wie z.B. die Evaluation auf. Trotzdem ist hier ein eigenständiges Gebiet entstanden, für dessen Anwendung umfangreiches Wissen und Kompetenzen nötig sind. Über das QM werden Veranstaltungen schließlich analysiert, geplant und optimiert. In diesem Sinne handelt es sich um ein eigenständiges Feld, das als weitere Wissensinsel in das Schema des Planungshandelns als Angleichungshandeln aufgenommen werden kann.

## **5. Fazit und Ausblick**

Eine zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit war, ob Managementaufgaben Einfluss auf die Programmplanung nehmen. Dabei ist zunächst festzustellen, dass dieser Aufgabenbereich immer mehr wächst. Ein Grund ist darin zu sehen, dass die Betriebsgröße der Weiterbildungseinrichtungen ansteigt. Das macht es beispielsweise erforderlich, sich mit immer größeren organisatorischen Dimensionen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus schafft die wachsende Komplexität der Mitarbeiter/innen/strukturen neue Organisationsbedingungen. Am Beispiel des EBWWEST kann man beispielsweise sehen, dass die Leiterin durch den hohen organisatorischen Aufwand im wirtschaftlichen Bereich kaum mehr Planungstätigkeiten ausübt bzw. diese immer mehr in den Hintergrund geraten. Auch die Studienleiter/innen bemerken, dass ihre Arbeit stark von ökonomischen Dimensionen beeinflusst wird. Dabei wird oft zuerst in Kategorien des Bildungsmanagements gedacht, so dass die Gefahr besteht, dadurch das Programmplanungshandeln dahingehend negativ zu beeinflussen, dass Angebote allein nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten ausgewählt werden.

Als pädagogisch und didaktisch von Vorteil erweist sich dann eine Programmplanung, die genügend Freiraum in der Gestaltung lässt und auch Fehlentscheidungen akzeptiert (vgl. Fleige 2011, S. 62). Im Fall der EBWWEST ist dieser Freiraum den Studienleiter/n/innen gegeben. Die Leiterin der Einrichtung legt besonders großen Wert darauf, wie bereits erläutert wurde. Möglicherweise geht diese Souveränität aber zu Gunsten einer sich primär auf das Management ausrichtenden Programmplanung zurück. Das Bildungswerk wendet sich anscheinend zunehmend der Kund/en/innen/orientierung zu, die beim Bildungsmanagement im Vordergrund steht (vgl. Gieseke 2003, S. 191). Der erwachsenenpädagogische Anspruch der Programmplanung sollte jedoch eine ausgewogene Mischung aus Teilnehmer/innen/orientierung und Kund/en/innen/orientierung bleiben. Bei zunehmenden Sparzwängen und Kürzungen in der Erwachsenenweiterbildung gewährleistet nur eine Kombination von pädagogischem Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement das Fortbestehen einer Organisation. Allerdings müssen dabei die beiden Bereiche getrennt bleiben und nicht zusammen gedacht werden. Bei der Bedarfsermittlung wird die Kreativität unmittelbar eingeschränkt, wenn das Management von vornherein mitgedacht wird. Der Idealzustand wäre eine Programmplanung, die frei von wirtschaftlichen Gedanken erfolgt und bei der Kosten und Nutzen erst im Nachhinein abgeglichen werden. Auch wenn solche Verhältnisse in der Praxis kaum möglich sind, sollten sie zumindest bekannt sein und angestrebt werden.

In der Verantwortung steht hierbei insbesondere der Träger der Bildungseinrichtung. Zusätzliche finanzielle Unterstützungen könnten die personellen Ressourcen aufbessern und es könnte zudem mehr in Bildungsarbeit investiert werden, bei der nicht die Refinanzierung im Vordergrund steht. Gerade bei der Umsetzung einer chancengleichen Bildung, für welche die evangelische Kirche steht, muss der Träger unterstützend eingreifen. Diese gestaltet sich umso schwieriger, je stärker der ökonomische Druck wird. Um adressatenorientiert zu arbeiten und verschiedenste Zielgruppen in die Bildungsarbeit zu integrieren, bedarf es einer zielgerichteten Adressaten- und Zielgruppenansprache (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 810). Jede Zielgruppe bedarf einer differenzierten Weiterbildungsplanung, so dass sich der pädagogische Aufwand jeweils unterschiedlich gestaltet. Das ist nur durch stärkere finanzielle Unterstützung seitens des Trägers und des Landes umsetzbar. Zu bedenken ist hier, dass Fördermaßnahmen, die es ermöglichen, Projektmittel zu beantragen, mit einem hohen organisatorischen Aufwand verbunden sind. Die untersuchte Bildungseinrichtung kann dies kaum leisten, da entsprechende Anträge große personelle Ressourcen binden, die oft nicht vorhanden sind. Neben der bereits erwähnten Unterstützung scheint hier eine Vereinfachung der Strukturen unabdingbar, die den Bildungsanbieter in seinen Bemühungen unterstützt, Bildung chancengleich und chancengerecht anzubieten.

An dieser Stelle muss schließlich auch kritisch angemerkt werden, dass die Angebote zur politischen Bildung im Rahmen des evangelischen Bildungswerks stark rückläufig sind. Ähnliche Befunde sind der Bremer Langzeitstudie von Schrader (2011) zu den Programmstrukturen der öffentlichen Erwachsenenbildung zu entnehmen. Der Autor verweist auf den stetigen Rückgang der politischen und sozialen Bildung zugunsten einer Zunahme von Angeboten, die der Unterhaltung und dem persönlichen Wohlbefinden zuträglich sind. Dem folgt der Hinweis, dass dies als bundesweiter Trend zu ver-

zeichnen sei (vgl. Schrader 2011, S. 300 f.). Aber gerade in einer Zeit, die durch einen gesellschaftlichen Umbruch gekennzeichnet ist, benötigen die Menschen gesellschaftlich-politische Handlungsorientierung. Diese Notwendigkeit hat auch Fleige für die Evangelische Erwachsenenbildung (2011, S. 219) deutlich gemacht. Die hier bestehenden Herausforderungen und der hier entstehende Handlungsbedarf sind der Leiterin und den Mitarbeiter/innen des EBWWEST durchaus bewusst, wie aus den Interviews hervorgeht. Das Bildungswerk benötigt hier jedoch die Unterstützung von Seiten des Trägers und der öffentlichen Hand. Auch Robak und Petter weisen in ihrer Programmanalyse zur interkulturellen Erwachsenenbildung in Niedersachsen darauf hin, dass „mangelnde bildungspolitische Unterstützung“ (2004, S. 54) zu einer Verengung und Unausgewogenheit von Angeboten führt.

Im Gegensatz dazu ist das EBWWEST bereits sehr kreativ geworden, wenn es darum geht, religiöse Bildung anzubieten. Da diese Angebote nur noch von einer geringen Teilnehmerzahl angenommen wurden, versuchten die Planer/innen neue Wege zur Vermittlung zu finden, indem religiöse Inhalte in „trendige“ Freizeitaktivitäten eingebunden wurden. Hier muss nicht nur die Frage gestellt werden, inwieweit Zielgruppen durch solche Konzepte ausgeschlossen werden. Darüber hinaus spiegelt sich hier ein Trend wider, Veranstaltungsformen und -inhalte immer mehr als kurzweilige Freizeitangebote zu konzipieren (vgl. hierzu auch Schrader 2011, S. 301). Diese Entwicklung ist ebenfalls auf die rückläufigen finanziellen Möglichkeiten zurückzuführen. Einerseits wird so ein ausgewogenes Programm geschaffen, andererseits besteht jedoch die Gefahr, dass Bildungsinhalte immer schwerer transformiert werden können. Bei solchen Angeboten lässt sich ebenso wie bei vielen kulturellen Angeboten vermuten, dass immer wieder die gleichen Teilnehmer/innen partizipieren, auf deren Bildungsverhalten direkt Bezug genommen wird. Auch Robak/Petter kritisieren eine einseitige Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe zulasten einer verlangsamten und eingeschränkten Angebotsentwicklung in anderen Bereichen und damit einhergehend die Gefahr einer unausgewogenen Programmgestaltung (Robak/Petter 2004, S. 54f.). Die Evaluation von Bildungsangeboten erfasst nämlich nur das Teilnehmerverhalten, nicht aber das Verhalten potentieller Zielgruppen. Eine Untersuchung, die diese Lücke schließt, wäre deshalb sinnvoll, um so auch die Analyse der Programmplanung besser abrunden zu können. Sollte sich die Annahme einer zunehmenden Abschießung des Teilnehmer/innen/kreises bestätigen, müsste man intensiver an der Gewinnung neuer Zielgruppen arbeiten.

## **6. Quellen und Literatur**

### **6.1 Quellen**

AKD. Verfügbar unter: [www.akd-ekbo.de/amt-fuer-kirchliche-dienste/das-akd/geschichte-des-akd](http://www.akd-ekbo.de/amt-fuer-kirchliche-dienste/das-akd/geschichte-des-akd). Zugriffen: 26. August 2015.

Broschüre Gütesiegelverbund. Das Qualitätsmanagement-System nach Gütesiegelverbund Weiterbildung. Verfügbar unter: [www.guetesiegelverbund.de](http://www.guetesiegelverbund.de). Zugriffen: 28. April 2016.

ebwwest. Verfügbar unter: [www.ebwwest.de](http://www.ebwwest.de). Zugriffen: 13. Februar 2016.

EKD (Hrsg.) (2003). *Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen, Theologische Leitlinien. Ein Beitrag der Kammer für Theologie der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Hannover.

EKD (2006). *Kirche der Freiheit, Perspektiven für die Evangelische Kirche im 21. Jahrhundert*. Impulsratgeber des Rates der EKD. Hannover.

Satzung des Vereins. Verfügbar unter: [www.ebwwest.de](http://www.ebwwest.de). Zugriffen: 8. Januar 2016.

Jahresprogramm Soest 2015.

[www.eeb-hilden.de](http://www.eeb-hilden.de). Zugriffen: 13. Februar 2015.

## 6.2. Literatur

Arnold, R., & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt.

Arnold, R. (2003). Theoretische Überlegungen und autobiografische Reflexionen zum Bildungsmanagement. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 85-97). Bielefeld.

Bergold, R., Gieseke, W., Hohmann, R., & Seiverth, A. (Hrsg.) (2000). *Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Abschlußbericht zum Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“*. (EB-Buch, 19). Recklinghausen.

Börjesson, I., & Zimmermann, U. (2008). *Weiterbildungsentwicklung im Modus von Angleichungshandeln. Modell neuer vernetzter Programmgestaltung in einer Region*. Abschlussbericht. Unveröff. Manuskript. Berlin.

Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321-333). Opladen.

EKD (2009). *Kirche und Bildung. Herausforderung, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland* (EKD). München.

Elsenbast, V., Fischer, D., Schöll, A., & Spann, M. (2008). *Evangelische Bildungsberichterstattung. Studie zur Machbarkeit*. Münster.

Griese, Ch., & Marburger, H. (2011). *Bildungsmanagement. Ein Lehrbuch*. München.

Fleige, M. (2007). *Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen: eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademie(n) 1987-2004*. Berlin.

Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster u.a.

Fleige, M. (2014). Religiöse Bildung in der Erwachsenenbildung – Einordnung und Befunde. In P. Schreiner & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religiöse Bildung erforschen, Empirische Befunde und Perspektiven* (S. 211-223). Münster.

Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. (EB-Buch, 20). Recklinghausen.

- Gieseke, W. (2002). Reichtum, Vielfalt, Selbständigkeit. Programmplanung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In A. Seiverth (Hrsg.), *Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert* (S. 203-212). Bielefeld.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2003a). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003b). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen: Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997*. Opladen.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In Dies. u.a., *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43-130). (*Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1*). Münster u.a.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. (Studientexte in der Erwachsenenbildung). Bielefeld.
- Gieseke, W. (2009). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Auflage (S. 385-403). Wiesbaden.
- Heuer, U., & Robak, S. (2000). Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 115-141). (EB-Buch, 20). Recklinghausen.
- Hippel, A. von (2011). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung-am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 224-229 ).(Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16). Berlin.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research, Heft 1*. Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727>. Zugriffen: 20. März 2016.
- Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Weinheim.
- Meisel, K. (2003). Weiterbildungsmanagement und Programmplanung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 98-110). Bielefeld.
- Nolda, S. (2003). Paradoxa von Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 212-227). Bielefeld.
- Meuser, M., & Nagel, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview, Theorien, Methoden, Anwendung* (S. 71-93). Opladen.

- Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. durchgesehene Aufl. (S. 293-308). Wiesbaden.
- Nuissl, E., & Brandt, P. (2009). *Porträt Weiterbildung Deutschland*. 2. vollst. überarb. Aufl. Bielefeld.
- Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Aufl. (S. 1003-1015). Wiesbaden.
- Robak, S. (2004a). Bildungsmanagement als Konstellieren von Handlungswaben. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (1), S. 182-188.
- Robak, S. (2004b). *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen*. Hamburg.
- Robak, S. (2012). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codiersystemen. Verfügbar unter: DIE Bonn [http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische\\_Handreichungen/codiersysteme/](http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/).
- Robak, S., & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster.
- Tippelt, R., & Hippel, A. von (2010). Adressen-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801-812). Wiesbaden.
- Seiverth, A., & Fleige, M. (2014). Zur Situation des Evangelischen Personals in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), S. 53-65.

## **Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report**

- |         |   |
|---------|---|
| Band 1  | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.<br>Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000   |
| Band 2  | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.<br>Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000  |
| Band 3  | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.<br>Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)   |
| Band 4  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-<br>buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-<br>boldt-Univ., 2001   |
| Band 5  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.<br>Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin:<br>Humboldt-Univ., 2004  |
| Band 6  | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):<br>Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit<br>Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.<br>Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bil-<br>dung – Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-<br>buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-<br>boldt-Univ., 2005   |
| Band 8  | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)<br>Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Ma-<br>gister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 9  | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.<br>Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.<br>Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 10 | Fleige, M.<br>Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutio-<br>nen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Aka-<br>demien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-<br>Univ., 2007  |
| Band 11 | Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Doku-<br>mentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau<br>Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ.,<br>2007 (2. Aufl. 2009)  |

- Band 12 Pihl, S.  
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.  
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.  
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.  
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)  
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 17 Genschow, A.  
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.  
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – noch nicht erschienen)



- Band 20                    Elias, S.  
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21                    Vorberger, S.  
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profibereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22                    Jubin, B.  
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23                    Schaal, A.  
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24                    Troalic, J.  
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profibereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25                    Neu, S.  
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26                    Steinkemper, K.  
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27                    Sabella, A. P.  
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28                    Devers, T.  
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 29                    Güssefeld, N.  
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30                    Herz, N.  
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31                    Sieberling, I.  
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32                    Meixner, J.  
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33                    Glaß, E.  
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34                    Hinneburg, V.  
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35                    Helmig, M.  
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36                    Freide, S.  
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 37                      Rämmer, S.  
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38                      Stelzer, G.  
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39                      Hurm, N.  
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40                      Braun, S.  
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“  
Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41                      Thürauf, N.  
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42                      Hecht, C.  
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43                      Wessa, P.  
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44                      Seifert, K.  
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 45                    Mecarelli, L. (jetzt verh. Seidel)  
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46                    Hoffmann, St.  
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen  
in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebens  
begleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47                    Dilger, I.  
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48                    Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)  
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49                    Burdukova, G.  
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 50                    Schulte, D.  
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 51                    Fawcett, E.  
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016